

”Enemmän keskustelua, vähemmän mokkapaloja”

– Kumppanuusajattelu kodin ja koulun yhteistyötä ohjaamassa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma 36 op
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Huhtikuu 2019
Minna Palmu

Ohjaaja: Kristiina Brunila



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Minna Palmu		
Työn nimi - Arbetets titel "Enemmän keskustelua, vähemmän mokkapaloja" – Kumppanuusajattelu kodin ja koulun yhteistyötä ohjaamassa		
Title "More conversation, less brownies" – The idea of partership guiding Home-School cooperation		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Brunila	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tämän tutkielman tarkoituksena on osaltaan liittyä siihen kodin ja koulun yhteistyöstä käytävään keskusteluun, jossa käydään neuvotteluja niin kasvatusvastuista kuin myös jäsennetään ja uudelleen järjestetään kodin ja koulun suhteita. Kodin ja koulun kasvatuskumppanuus näyttäisi tarjoavan ideaalia yhteistyön muotoa, jossa myös vanhemmilla olisi tasavertainen mahdollisuus saada äänensä kuuluviin. Toisaalta kumppanuusajattelua on myös kritisoitu siitä, että siihen liitettävien tasavertaisuuden, luottamuksen, vapaaehtoisuuden sekä osallisuuden ulottuvuudet eivät huomioi vanhempien ja opettajien väliseen kasvatuskumppanuuteen kieltoutuneita valtasuhteita. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kasvatuskumppanuuden retorinen eetos poikkeaa yleensä paljon siitä mitä se usein on käytännössä. Kasvatuskumppanuutta käsittelevissä puheissa monesti korostetaan vanhempien toimijuutta, aktiivisuutta ja dynaamisuutta. Käytännössä kasvatuskumppanuudessa vanhemmat kuitenkin usein nähdään passiivisena yleisönä, informaation vastaanottajina, tapahtumiin osallistujina, vapaaehtoisina ja varsinaiseen koulutoimintaan ei-osallistuvina tukijoina.</p> <p>Liityn tähän keskusteluun kahden tutkimuskysymyksen avulla, joita lähestyin diskursiivisen analyysimenetelmän elementtejä hyödyntäen. Tutkimuskysymyksinäni kysyin: 1. Millaisia ovat ne kasvatuskumppanuuden ideaalit, joita barometriin osallistuneet vanhemmat rakentavat vastauksissaan, ja millaisia mahdollisia jännitteitä ideaaleihin liittyy? Ja 2. Minkälainen vanhemmuus näyttäytyy näissä ideaaleissa mahdollisena?</p> <p>Tutkimusaineistoni koostui yhdestä Vanhempien 2018 Barometrin avoimesta kysymyksestä, jonka tulkitsin eräänlaiseksi strukturoiduksi verkkolomakehaastatteluksi.</p> <p>Vastauksena asettamiini tutkimuskysymyksiini tunnistin neljä vanhempien vastauksissaan rakentamaa kasvatuskumppanuuden ideaalia. Näihin ideaaleihin liittyi jännitteitä, jotka tulivat näkyviksi vanhempien rakentaessa kumppaneiden tasavertaisuutta suhteessa koulun muihin vanhempiin sekä kouluinstituutioon ja problematisoidessa osallisuuttaan lasten koulunkäyntiin suhteessa luottamukseen, koulunkäytäntöihin ja kumppaneiden vapaaehtoisuuteen. Näissä kasvatuskumppanuuden ideaaleissa vanhemmille mahdollistui myös keskenään jännitteisiä, ristiriitaisia ja toisiaan haastavia vanhemmuuden identiteettejä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Vanhemmuus, kumppanuusajattelu, kodin ja koulun kasvatuskumppanuus, diskurssi, identiteetti		
Keywords Parenthood, partnership, home-school partnership, discourse, identity		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Minna Palmu		
Työn nimi - Arbetets titel "Enemmän keskustelua, vähemmän mokkapaloja" – Kumppanuusajattelu kodin ja koulun yhteistyötä ohjaamassa		
Title "More conversation, less brownies" – The idea of partnership guiding Home-School cooperation		
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Brunila	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this thesis is to participate in the ongoing conversation concerning home and school cooperation, in which the upbringing responsibilities are being negotiated and the relations of home and school are structured and reorganized. Home-School partnership offers an ideal cooperation model in which the parents have equal opportunities to make their voices heard. On the other hand, the idea of partnership has been criticized because the core elements of equality, trust, voluntary and participation do not consider the unequal power relations between parents and teachers. Previous research has shown that the rhetoric of Home-School partnership usually differs from the way partnership is practiced in school settings. The rhetoric emphasizes agency, activity and dynamics of the parents but when put in practice parents are usually seen as passive crowd, passive receivers of information, participants of events, volunteers and non-participating supporters.</p> <p>I participate in this ongoing conversation with the help of two research questions, which I approached by using the elements of discursive analysis. My research questions are: 1. What are the Home-School partnership ideals the barometer respondent parents are building in their responses, and what kind of tensions these ideals might include? And 2. What kind of parenthood is possible within these ideals?</p> <p>My research data consists of one open ended question of the Parents 2018 Barometer, which I interpreted as a structuralised e-form interview question.</p> <p>As an answer to my research questions I identified four Home-School partnership ideals. These ideals included tensions, which came apparent when parents were building their Home-School partnership with other parents of the school and when the parents were problematizing their participation in relation of trust, the school practises and the voluntary aspect of Home-School partnership. The findings of this thesis also show based on the partnership that there are a variety of possible parenthood identities to parents in these ideals which can be conflicting and challenging to each other.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Vanhemmuus, kumppanuusajattelu, kodin ja koulun kasvatuskumppanuus, diskurssi, identiteetti		
Keywords Parenthood, partnership, home-school partnership, discourse, identity		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	VANHEMMUUS OSANA SUOMALAISTA YHTEISKUNTAA	3
2.1	Vanhemmuus poliittisina linjavetoina	3
2.2	Vanhemmuus kulttuurisina odotuksina	6
2.3	Ensin oli äiti	7
2.4	Äidilliset isät	11
2.5	Hyvä vanhemmuus ajan virrassa	14
3	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖKUMPPANUUS.....	19
3.1	Mitkä kumppanit.....	19
3.2	Kumppanuus kasvatuksessa	20
3.3	Kodin ja koulun kasvatuskumppanuus.....	23
3.4	Koulut oikeanlaista vanhemmuutta ohjaamassa.....	26
4	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHESTYMISTAVAT	28
4.1	Diskurssi.....	28
4.2	Identiteetti ”liikkuvana juhlana”.....	31
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
6	TUTKIMUSTA TEKEMÄSSÄ	36
6.1	Diskursiivinen lähestymistapa	36
6.2	Aineiston tuottaminen.....	38
6.3	Aineiston analyysia diskursiivisin ottein	44
6.4	Tutkimuksen raportointi ja eettiset kysymykset.....	48
7	KASVATUSKUMPPANUUDEN IDEAALIT JA MAHDOLLISET VANHEMMUUDET	50
7.1	Kasvatuskumppanuutta tasavertaisina	50
7.2	Kasvatuskumppanuutta luottamuksena	52
7.3	Kasvatuskumppanuutta vapaaehtoisena	56
7.4	Kasvatuskumppanuutta osallisuutena.....	60
7.5	Yhteenvedo	62
8	MITÄ TULIKAAN TEHDYKSI.....	71
	LÄHTEET.....	76

TAULUKOT

Taulukko 1 Vanhempien vastauksissaan rakentamat kasvatuskumppanuudet, niissä esiintyvät jännitteet ja ideaaleissa vanhemmille mahdollistuvat vanhemmuudet. . 63

1 Johdanto

”Everything depends on upbringing”

Leo Tolstoi

Jos kaikki riippuu kasvatuksesta, kuten Tolstoi sanoo, niin auttamatta herää kysymys siitä, kuka kasvattaa ja miten. Vanha suomalainen sananlasku ”koti kasvattaa ja koulu opettaa” tuntuu olevan ranskalaisittain sanottuna *passé* ainakin uuden vuonna 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman mukaan, jossa vanhempien koulutyöhön osallistuminen saa yhä merkittävämmän painotuksen. Painotuksen myötä vanhempien osallisuus koulutyöhön ja sen kehittämiseen tulisi olla osa koulun toimintakulttuuria. Vaikka kodin ja koulun yhteistyössä kodin kasvatusoikeus ja -vastuu nähdään ensisijaisena ja kaiken kattavana, on sen tukemisessa koululla merkittävä asema, joka ei rajoitu vain pedagogiseen osaamiseen. Toimivalla kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan ajatella olevan useita positiivisia vaikutuksia muun muassa lasten ja nuorten kouluviihtymiseen ja -menestykseen.

Päiväkodin ja kotien yhteistyöstä on jo pitkään puhuttu kasvatuskumppanuuskäsitettä hyödyntäen ja yhä useammin tämä termi vilahtelee myös koulun ja kodin yhteistyötä koskevissa puheissa. Näissä yhteistyöpuheissa kasvatuskumppanuus näyttäytyy ideaalina vuorovaikutukseen perustuvana yhteistyönä, jossa kodin ja koulun kasvatustehtävät täydentävät toinen toistaan. Tämänkaltaisen kasvatuskumppanuuden voidaan nähdä korostavan tasavertaisuuden, luottamuksen, osallisuuden ja avoimen dialogin elementtejä. Nämä kumppanuusajattelun ulottuvuudet voidaan paikantaa myös osaksi laajempaa yhteiskunnallista murrosta, jossa perinteisestä hyvinvointivaltiomallista ollaan siirtymässä kohti uudenlaista projektiyhteiskuntaa, jonka keskiössä ovat muun muassa sopimukset, arvioinnit, ohjelmat ja kumppanit.

Tämänkaltaiseen uudenlaiseen hyvinvointimalliin paikantuva kumppanuusajattelu avaa mielenkiintoisen näkökulman tarkastella tutkielmassani sitä, miten tällaiseen kumppanuusajatteluun sisältyvien tasavertaisuuden, luottamuksen, vapaaehtoisuuden ja sitoutumisen oletukset näyttäivät koulun ja kodin yhteistyötä vanhempien vastauksissa ohjaavan ja miten vanhemmuutta merkityksellistetään osana tätä kumppanuusajattelua. Tutkielmani aineisto sijoittuu osaksi Suomen Vanhempainliiton ja Förbundet Hem och Skola i Finlandin tuottamaa vuoden 2018 Vanhempien Barometria, jossa tarkastellaan

koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä ja kodin ja koulun yhteistyöstä.

Tässä tutkielmassa kasvatuskumppanuus kuten ei vanhemmuuskaan ole ollut ainoastaan tutkimuskohteena vaan ne ovat myös osa omaa elettyä elämääni kolmen päiväkotikäisen lapsen äitinä. Näin ollen tutkielma on toiminut myös mielenkiintoisena ja henkilökohtaisena tutkimusmatkana siihen, kuinka oma vanhemmuuteni rakentuu osana yhteiskunnan kehitystä ja minkälaisissa jännitteisissä käytänteissä kasvatusyhteistyötä toteutetaan.

Aloitan tämän tutkielman tarkastelemalla ensin luvussa 2, kuinka vanhemmuuden voidaan nähdä rakentuvan osana suomalaista yhteiskuntaa. Vanhemmuuden tarkastelusta yhteiskunnallisena instituutiona siirryn käsittelemään luvussa 3 vanhemmuuden ja koulun välisiä suhteita sille erityisen kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Tämän jälkeen luvussa 4 tuon esiin tutkielman teoreettisia lähtökohtia tutkielmalleni merkittävien käsitteiden kautta. Luvussa 5 esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset, joista siirryn luvussa 6 avaamaan tutkielmani analyysimenetelmiä, aineiston tuottamista ja analyysin vaiheita sekä pohdin tutkimuksen raportointiin ja tekemiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Luvussa 7 puolestaan esittelen aineiston analyysin avulla syntyneet tulokset ja luvussa 8 pohdin mitä oikeastaan tulikaan tehdyksi ja esittelen tutkielman aikana syntyneitä mahdollisia jatkotutkimuskohteita.

2 Vanhemmuus osana suomalaista yhteiskuntaa

Nykypäivän vanhemmat elävät moninaisten sosiaalisten suhteiden verkostoissa, jolloin vanhemmuus ja vanhempana toimiminen eivät ainoastaan tapahdu yksityisesti perheen sisällä, vaan niiden muotoutumiseen vaikuttavat useat samanaikaiset yhteiskunnalliset jännitteet. Sosiaaliset normit sekä kulttuuriset odotukset ja vaatimukset, jotka rakentavat vanhemmuuden merkityksiä sijoittavat vanhemmuuden osaksi laajempaa yhteiskunnallista järjestelmää. (Böök, 2001, s.13; Phoenix & Woollet, 1991, s. 66–67).

Mielenkiintoista on, kuinka vanhemmuus näyttäytyy usein, esimerkiksi arkikeskusteluissa, hyvin sukupuolineutraalina puhuttaessa yleisesti vanhemmista ja vanhemmuudesta, vanhempien velvollisuuksista ja hyvistä vanhemmista. Vanhemmuus on kuitenkin hyvin sukupuolittunut ilmiö, joka sisältää dikotomisen jaon naisiin ja miehiin; äiteihin ja isiin. Vaikka yhteiskunnallisesti hyväksyttyjä perhemalleja on muodostunut ydinperheideaalien rinnalle, ja vanhemmuutta uudelleen merkityksellistetään muun muassa niin sosiaalisten kuin sateenkarivanhempien toimesta (ks. muun muassa Aarnio, Kylmä, Solantaus & Rotkirch, 2018), kiinnittyvät vallalla olevat kulttuuriset odotukset ja vaatimukset yhä edelleen tiukasti tähän ydinperheideologian rakentamaan dikotomiaan.

Tässä tutkielmassa ymmärrän vanhemmuuteen liittyvät käsitykset ja merkitykset dynaamisina, moninaisina ja osittain ristiriitaisina (vrt. Böök, 2001, s. 15), jolloin tulkintani vanhemmuudesta sijoittuu osaksi niin konstruktionistista näkemystä kuin myös kriittistä perhenäkemystä. Tästä lähestymistavasta käsin vanhemmuutta ei oteta annettuna vaan sen nähdään rakentuvan aina siinä ajassa ja paikassa, jossa sitä tuotetaan (vrt. esim. Böök, 2001). Tässä tutkielmassa tarkastelen vanhemmuutta pohjoismaisesta hyvinvointivalttiosta ja etenkin suomalaisesta yhteiskunnasta käsin.

Aloitan tämän luvun tarkastelemalla alaluvussa 2.1 ensin niitä poliittisia keinoja, jotka osaltaan voidaan nähdä rakentavan vanhemmuutta, josta siirrän alaluvussa 2.2 tarkastelun painopisteen siihen, miten kulttuuriset odotukset näyttäisivät vanhemmuutta ohjaavan. Alaluvussa 2.3, 2.4 ja 2.5 pureudun vanhemmuuden sukupuolittuneeseen luonteeseen ja lähestyn vanhemmuutta äitiyden, isyyden ja kasvatuksen näkökulmista.

2.1 Vanhemmuus poliittisina linjavetoina

Uudenlainen ajatus perheestä kasvattajana, mutta myös kasvatuksen kohteena, alkoi vahvistua ensimmäisen maailmansodan jälkeisellä aikakaudella. Kasvatuksen kohteeksi

asemoitumisen myötä perheestä yksityisenä yksikkönä ja sen sisällä tapahtuvasta kasvatuksesta tuli näin ollen osa yhteiskunnan muotoutumisen prosessia ja politiikan areenoita. (Vuori, 2002, s. 20–21.) Kasvatusfunktion sisällyttäminen perheeseen sijoittuu osaksi modernia luokkakajakoja, jossa säätyläisten perheihanteesta tuli yleinen ja tavoiteltava perheideaali. Tämänkaltaisen perheihanteen saavuttamiseksi alempien yhteiskuntaluokkien katsottiin tarvitsevan ylhäältä alaspäin tapahtuvaa ohjausta ja hallintaa, jota toteutettiin kotitalous- ja kasvatusvalistuksella. (Vuori, 2002, s. 21.)

Perhetutkija Jaana Vuoren (2002, s. 42) mukaan 1900-luvun loppupuolen perhekeskusteluissa nojattiin yhä etenevissä määrin kehityspsykologiseen tietoon. Tämänkaltaisen näkökulman voidaan nähdä korostavan psykologisen tiedon keskeisyyttä ja sijoittavan yksilön tietynlaisena nähtyyn ydinperheeseen, joka muodostuu tietynlaisesta äidistä, isästä ja lapsista. Sosiologian tutkijana toimineen Katja Yesilovan (2009, s. 159) mukaan luonnollisena näyttäytyvässä ydinperheessä korostuu äidin ja lapsen kaksinaisuus, jonka luonnollisuus pohjautuu luontoon ja biologiaan. Tämän näkökulman voidaan nähdä korostavan isän kytkeytymistä lapseen välillisesti äidin kautta, jolloin isä toimii ikään kuin ikkunana yhteiskuntaan, seksuaalisuuteen ja sukupuoleen.

Isän ja äidin liitto synnyttää ydinperheprosessin, jossa lapsi syntyy Yesilovan (2009, s. 158) mukaan ”ensin ihmiseksi, sitten sukupuoliseksi ja ¹seksuaaliseksi yhteiskunnan jäseneksi”. Näin ollen ydinperheestä tulee Yesilovan (2009, s. 159) sanoin ikään kuin ”normaaliuden ehto”, jonka on nähty takaavaan lasten normaalin ja hyvän kehityksen. Vuoren (2002, s. 42) mukaan tästä poikkeavat perhemallit on aikaisemmin muun muassa nimetty normaalista poikkeaviksi ja nähty mahdollisina uhkina lapsen suotuisalle kehitysprosessille. Yesilova (2009, s. 159) tulkitseekin, että ydinperhe on nähty ”yhteiskunnan perustana ja edellytyksenä”. Vuori (2002, s. 42) korostaa, että tämänkaltaisen ydinperheideaali, joka pohjautuu heteronormatiivisuuden ajatukseen kahden sukupuolen välisestä parisuhteesta ja heidän jälkeläisistään, on ohjannut vahvasti länsimaista sosiaali- ja perhepolitiikkaa sekä rahoitusta että miesten ja naisten välistä työn- ja vallanjakoa niin perheissä kuin myös työmarkkinoilla.

Nykyisin ydinperheideaalin rinnalle on noussut muita monimuotoisia perhemalleja kuten muun muassa yhden vanhemman perheet, maahanmuuttajataustaiset perheet, sateenkaariperheet, adoptioperheet, uusperheet ja sijaisperheet, jotka kaikki ohjaavat osaltaan

¹ Yesilova (2009, s. 174) tuo esiin, että perhekasvatuksen näkökulmasta seksuaalisuus ei ole 1970-luvulta lähtien enää ollut perhekasvatuksen ydinasioita vaan sen voidaan nähdä itsenäistyneen omaksi seksuaalikasvatuksen alueeksi.

perhettä tavalla tai toisella koskettavia poliittisia linjauksia. Perhetutkijoiden Anita Haatajan, Ilpo Airion, Miia Saarikallio-Torpin ja Maria Valasteen (2016, s. 17) vuonna 2016 toteuttaman katsauksen mukaan 2000-lukua voidaan pitää monien perhepoliittisten uudistusten aikakautena. Tämä heijastuu suomalaisen perhesosiologi Riitta Jallinojan (2006, s.9) mukaan myös 2000-luvun alkupuolella perhettä koskevissa keskusteluissa, joissa oli havaittavissa uudenlainen poliittinen lataus. Jallinojan (2006) mielestä tätä aikakautta, jossa perhekeskusteluja oli esillä paljon muun muassa mediassa ja jossa oli havaittavissa perheen puolta ajavien yhteiskunnallisten toimijoiden liikehdintää, voidaan luonnehtia jopa familistiseksi käänteeksi.

Jallinoja (2006, s. 266) tulkitsee, että familistinen käänne syntyi kritiikkinä yhteiskunnalliselle individualismin eetokselle, jossa perhe nähtiin ”pahan” individualismin vastavoimana ja edustavan yhteisöllisyyttä ja ikään kuin ”yhteistä hyvää”. Familismia tuotettiin muun muassa perhepoliittisissa ohjelmissa, asiakirjoissa ja raporteissa. Mielenkiintoista on, että Jallinojan vuosituhatosen vaihteeseen jäljittämä ideologinen familismi voidaan nähdä kiinnittyvän perheen puolesta toimimiseen. Vuonna 2008 alkanut taloudellinen laskusuhdanne on kuitenkin vaikuttanut suuresti siihen, että nykyiset perhepoliittiset kehittämistoimet ovat tarkoittaneet pääsääntöisesti perhepoliittisia säästö- ja leikkaustoimia (ks. myös Haataja ym., 2016).

Suomalainen perhepolitiikka kietoutuu osaksi monia politiikan ulottuvuuksia kuten muun muassa asunto-, ympäristö-, työllisyys-, koulutus- ja tasa-arvopolitiikkaa. Pääsääntöisesti sosiaali- ja terveysministeriö (STM) yhdessä muiden ministeriöiden kanssa tekee perhepoliittisia linjauksia, mutta päätöksentekoon osallistuvat myös monet muut yhteiskunnalliset instanssit kuten työmarkkina-, perhepoliittiset ja lasten hyvinvointia edustavat järjestöt. (Sosiaali- ja terveysministeriö [STM], 2013; Haataja ym., 2016, s. 8.) Sosiaali- ja terveysministeriön (STM, 2013) määritelmän mukaan suomalaisen perhepolitiikan tavoitteena on: ”Luoda lapsille turvallinen kasvuympäristö ja turvata vanhemmille aineelliset ja henkiset mahdollisuudet perheen perustamiseen ja lasten kasvattamiseen. Perhepolitiikan painopisteenä on viime vuosina ollut erityisesti työn ja perheen yhteensovittaminen, isyyden vahvistaminen ja lapsiperheiden toimeentulon turvaaminen.”

Suomalaiset perhepoliittiset keskustelut vanhempainvapaista sijoittuvat tiiviiksi osaksi vallalla olevaa työelämäpolitiikka, jonka muodostumisessa työnantajajärjestöillä on ollut ja on edelleen vahva rooli (Lammi-Taskula & Takala, 2009, s. 88). Perhe- ja työelämäpolitiikan tutkijoiden Johanna Lammi-Taskulan ja Minna Salmen (2015, s. 304; ks. myös Hobson & Morgan, 2002. s.7) mukaan aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että perheen

talous, vallalla oleva työkuulttuuri ja sukupuolittuneet työmarkkinat eivät tue isien jäämistä vanhempainvapaalle. Lammi-Taskula ja Salmi (2009) esittävät myös, että on huomioitava, kuinka globaalin talouden asettamat työelämävaatimukset muun muassa tehokkuudesta kasaavat yhä etenevissä määrin ajallisia paineita työssäkäyville vanhemmille. Nämä vaikutukset näkyvät muun muassa syntyvyyden laskemisena ja omaehtoisena lapsettomuutena, mutta myös arkisen elämän ajankäytössä työn ja perheen välillä (Hobson & Morgan, 2002, s. 7). Näin ollen äitiys ja isyys yhteiskunnallisena instituutiona kiinnittyvät vahvasti myös työelämäpolitiikan ohessa perhettä koskevaan tasa-arvopolitiikkaan (Lammi-Taskula & Salmi, 2015, s.303; Ylikännö, Pääkkönen & Hakovirta, 2015, s. 103; Rantalaiho, 2003, s. 215). Perhepolitiikka voidaan toisin sanoen ymmärtää perheen ja yhteiskunnan välisiä rajoja ja näiden rooleja määrittävänä toimintana, jonka ytimessä on myös kysymykset vastuunjakautumisesta perheen sisällä (Flich, 1989, s. 9).

2.2 Vanhemmuus kulttuurisina odotuksina

Kuten edellisessä alaluvussa toin esiin, vanhemmuutta rakennetaan monien eri poliittisten areenojen risteyskohdissa. Näissä risteyskohdissa syntyy myös tietynlaisia vanhemmuutta ohjaavia kulttuurisia odotuksia ja vaatimuksia. Nojaudun tässä tutkielmassa perhetutkija Kristiina Bergin (2008, s. 22) äitiyttä tutkivassa väitöskirjassaan tekemään kulttuuristen odotusten määritelmään. Siinä kulttuuriset odotukset nähdään ”todellisuuden diskursiivisessa rakentamisessa (kielen ja sosiaalisten käytäntöjen kautta) tuotetuiksi implisiittisiksi tai eksplisiittisiksi äitiyttä koskeviksi ajattelutavoiksi, joihin sisältyy valtaa ohjata ja rajoittaa äitien toimintaa.”

Bergin mukaan (2008, s. 22–23) kulttuuriset odotukset voidaan toisaalta ymmärtää kulttuurissa monin eri tavoin sisäistettyinä tulkintamalleina, jotka tietoisesti tai tiedostamatta ohjaavat yksilön toimintaa. Berg (2008, s. 22–23) nostaa esiin esimerkkinä muoti- ja kauneusteollisuuden diskurssit, jotka voidaan ymmärtää tällaisiksi normalisoivia kulttuurisia käytäntöjä luoviksi. Näiden diskurssien voidaan nähdä vaikuttavan niihin piiloutuvien implisiittisten pakkojen kautta siihen, kuinka naiset harjoittavat itsekontrollointia muokataksaan ruumiitaan kulloinkin vallalla oleviin kulttuurisiin ihanteisiin sopiviksi. Toisaalta Bergin (2008, s. 23) mukaan odotukset voivat olla vahvasti kontekstisidonnaisia ja hyvinkin näkyvästi ilmaistuja ohjeita tai käyttäytymisodotuksia, joihin sisältyy ammatillisen hallinnan ulottuvuus kuten esimerkiksi työpaikalla selvästi ilmaistut ohjeistukset tai käyttäytymisnormit.

Jaan myös Bergin (2002, s. 23) näkemyksen sosiaalisesti tuotettujen konstruktioiden ja todellisten äitien suhteen kaksisuuntaisuudesta. Tämän näkemyksen mukaan todelliset äidit toimivat kulttuuristen odotusten kehyksissä, joissa he voivat uusintaa tai särkeä vallalla olevia tapoja määrittää tai toteuttaa äitiyttä. Äideillä on näiden samojen odotusten parissa myös mahdollista tuottaa uudenlaisia määrittelyjä ja olemisen tapoja. Näin ollen todelliset äidit ja heitä ympäröivä kulttuuristen odotusten tuottama äitiys voivat muovata, myötäillä tai vastustaa toinen toistaan. Kun esimerkiksi julkisessa perhekeskustelussa tuotetaan odotuksia siitä, miten ollaan hyviä tai oikeanlaisia vanhempia, vaikuttaa se muun muassa siihen, miten vanhemmat näkevät itsensä vanhempina, miten omaa vanhemmuutta performoidaan muille ja miten vanhemmat rakentavat omaa sosiaalista identiteettiään vanhempina. (Vrt. Berg, 2008, s. 23.)

Tässä tutkielmassa ymmärrän kulttuuriset odotukset vanhemmuutta ohjaavina viitekehysinä, jotka joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti rakentavat tietynlaisia ajatusmalleja, joihin sisältyy valtaa ohjata ja rajoittaa vanhempien toimintaa. Tällaisia kulttuurisia odotuksia tuotetaan julkisissa perhettä koskevissa keskusteluissa ja poliittisilla areenoilla, joiden voidaan tulkita synnyttävän tietynlaisia ajatusmalleja vanhemmuudesta, joihin kätkeytyy myös valtaa ohjata ja rajoittaa vanhempien toimintaa esimerkiksi äitien työnteosta tai isien hoitovastuusta. Toisaalta tulkitsem, että vanhemmat eivät ainoastaan alistu toimimaan kulttuuristen odotusten mukaisesti vaan vanhemmilla on omalla toiminnallaan mahdollisuus haastaa ja muokata näitä vallalla olevia kulttuurisia odotuksia.

2.3 Ensin oli äiti

Perheeseen kytketyn kasvatuksellisen ulottuvuuden voidaan siis nähdä laajentaneen perheinstituution sijoittumista yksityiseltä areenalta osaksi yhteiskunnallista muotoutumisen prosessia ja poliittista areenaa (Vuori, 2002, s. 21). Yhteiskunnan harjoittaman kasvatuserityksen myötä vanhemmuus sidottiin myös yhä vahvemmin osaksi sukupuolikysymyksiä, etenkin naissukupuolikysymyksiä, jonka keskiöön nostettiin äitiys lastenhoidon ja -kasvatuksen keskeisimpänä ulottuvuutena. Äitien korostaminen ensisijaisina kasvattajina ja kasvatuksen kohteina voitiin nähdä sijoittavan isät hoivaajina ja kasvattajina kasvatuserityksessä marginaaliin. (Vuori, 2002, s.21.)

Se, miten vanhemmuudesta puhutaan ja miten äitiyttä tai isyyttä toteutetaan, on aina kytköksissä aikakautensa yhteiskunnallisiin tuuliin, joihin voidaan nähdä vaikuttavan muun muassa uskonnolliset, taloudelliset ja poliittiset ulottuvuudet (Connel, 1995; Vuori,

2002). Tämän tulkinnan viitoittamana jaan usean tutkijan näkemyksen (vrt. esim. Rantalaiho 2003, s. 205; Eyda & Rostgaard, 2015, s. 5) siitä, että äitiys, isyys ja vanhemmuus ylipäänsä voidaan ymmärtää rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niihin kohdistuvien kulttuuristen odotusten ja yhteiskunnallisten instituutioiden kanssa.

Äitiyttä on tutkittu paljon etenkin yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden alalla (ks. esim. Berg, 2008; Böök, 2001; Helén, 1997; Vuori, 1997; Nätkin, 1997), mutta vaikka äitejä on ollut aina, äitiydestä yhteiskunnallisena ilmiönä on Nätkinin (1997) mukaan alettu puhua vasta ydinperheideologian synnyttyä ja sen vakiinnuttua joksikin, joka nähtiin yhteiskunnassa tavoittelemisen arvoiseksi. Tämän yhteiskunnallisesti ihannoidun ydinperheideologian syntymisen myötä ei naisia ainoastaan sidottu tiukasti lapsiin ja perheeseen vaan sen avulla myös oikeutettiin naisten asema (Helén, 1997, s. 112–115).

Sen, mitä äitiys kulloinkin tarkoittaa, voidaan ymmärtää olevan kietoutunut yhteiskunnallisiin muutoksiin. Yhteiskuntatieteilijä Ritva Nätkinin (1997, s. 35) sanoin ”äitiyttä voidaan näin ollen pitää oman aikansa tuotteena”. Modernin ajan sivistyneistö naisille äitiyttä voidaan luonnehtia syntyperän mukanaan tuomana luonnollisena oikeutena, jossa äitiyttä ihannoitiin ja se nähtiin naisen tärkeimpänä tehtävänä. Nätkinin (1997, s. 35–36,) mukaan sivistyneistönaisten äitiyttä on luonnehdittu kansainvälisessä sekä kansallisessa kirjallisuudessa vapauttavaksi, aktiiviseksi ja yhteiskunnalliseksi äitiydeksi, joka on näyttäytynyt kodista ulospäin suuntautuneeksi toiminnaksi. Tämänlaisen äitiyden tehtävänä on ollut pitää huolta omien lapsien ohella myös yhteiskunnan vähempiosaisista.

Nätkin (1997, s. 36–37) näkee, että suomalaisessa yhteiskunnassa sivistyneistön äitiydellä on ollut myös hyvin pragmaattinen funktio, jonka päämääränä pidettiin sivistyksen kuten esimerkiksi kasvatusopin, siisteysnormien ja moraalisen oikein olemisen levittämistä alemmille yhteiskuntaluokille. Vuori (2002, s. 60) kuitenkin huomauttaa, että myös rahvaan ja työväestön naisten toiminta suuntautui kodin ulkopuolelle ja he työskentelivät muun muassa pelloilla, tehtaissa sekä ylemmän luokan kotitalouksissa. Naisten kodin ulkopuolelle suuntautuneen toiminnan merkityksellistämistä äitiyden kielikuvun voitiin nähdä tekevän tämänkaltaisesta äitinä olemisesta ”yhteiskunnallista äitiyttä”. Vuori (2002, s. 60) tuo esiin, että yhteiskunnallisessa äitiydessä oli tulkittavissa ainakin kaksi rinnakkaista ja keskenään jännitteistäkin versiota, joista toisessa toimivat työläisnaiset ja toisessa porvarilliset sivistyneistön naiset.

”Yhteiskunnallinen äitiys” Vuoren (2002, s. 22, 61) mukaan määritteli pääasiallisesti ymmärrystä naisen kansalaisuudesta vielä 1940- ja 1950-luvulla. 1940-luvulla väestökeskustelussa ihannoitiin perheen ”hyvälaatuisen” väestön lisäämiseen tähtäävää tehtävää. Tämän tehtävän keskiössä naisilla oli tärkeä rooli oikeanlaisessa kotitaloudessa ja lastenhoidossa, jotka vahvasti nivoutuivat osaksi porvarillista näkemystä ihanneperheestä. Nätkinin (1997, s. 75) näkemyksen mukaan toisen maailman sodan jälkeen naiset kuvattiin väestöpoliittisesta näkökulmasta yhteiskunnan moraalisisina selkärankoina ja uuden sukupolven kasvattajina. Vuoren (2002, s. 22) mukaan tämän ajan merkittävimpänä vanhemmuuteen vaikuttavana instituutiona voidaan pitää kansakoulua, joka tarjosi merkittävän areenan myös vanhempien valistamistyöhön.

1950-luvulla Yesilovan (2009, s. 151–152) mukaan perhekasvattajien toimesta äitiyttä merkityksellistettiin vahvasti kiintymyssuhdeteoreettisesta näkökulmasta käsin, johon sekoittui myös ”bowlbyismiä”. Vuori (2002, s. 39) tulkitsee, että ”bowlbyismin” voidaan nähdä pelkistettynä tarkoittavan, sitä että ”äidit eivät koskaan saa jättää lapsiaan, koska se aiheuttaa lapsille suurta psyykkistä vahinkoa”. Yesilovan (2009, s. 151–152) mukaan tämänkaltaisen kiintymyssuhdeteoreettinen näkökulma korostaa äitiyttä biologisena ja ruumiillisena, jolloin perheen biologisena perustana nähtiin äidin ruumis ja äitiyttä pidettiin naisen todellisena luontona. Biologinen äitiys nivoutui näin ollen vahvasti luonnolliseksi osaksi lapsen kehitystä ja hoivaa. Vuoren (2002, s. 41) näkemyksen mukaan tämä näkökulma nivoo huolenpidon itsestään selvästi osaksi äitiyttä ja naissukupuolta. Äidin tehtävänä oli kasvattaa uuden sukupolven tyttölapset tulevaisuuden äideiksi, jonka samalla voitiin nähdä kiinnittävän heidät perheelisäykseen tähtäävään jatkumoon (Yesilova, 2009, s. 151–152).

Tässä jatkumossa Yesilova (2009, s. 152) tulkitsee perhekasvattajien katseen kiinnittyneen äitien kykyyn olla hyviä äitejä toisin sanoen äitien kykyyn toteuttaa omaa luontoaan. Edellytykset ”hyvään äitiyteen” nähtiin periytyvän sukupolvilta toisille, joka Yesilovan (2009, s. 152) mukaan edellytti naisilta naissukupuolisuuden omaksumista. Nainen, joka ei onnistunut naissukupuolisuutensa omaksumisessa, voitiin nähdä aiheuttavan ikään kuin katkoksen perheelisäykseen tähtäävään jatkumoon, ja oli samalla ymmärrettävissä uhkana ihmislajin jatkumisen edellytyksille. Vuori (2002, s. 41) korostaa, että tämänkaltaisessa luonnollisuutta korostavassa näkökulmassa sanomattomana lähtöolettamuksena on ollut äidin heteroseksuaalinen suhde lapsen isään.

1960-luvulla äitiyden voitiin nähdä saavan uusia vivahteita, joissa naisen henkilökohtainen valinnan mahdollisuuden korostaminen syrjäytti vallalla olleen näkemyksen naisen

lisääntymisvelvollisuuden täyttämisestä. Samalla tapetille nousivat kysymykset seksuaalisuudesta, abortista ja ehkäisystä. (Vuori, 1997, s. 24; Hélen, 1997, s. 230–257.) Nätkinin (1997, s. 25, 29–31) mukaan 1960- luku voidaan nähdä sukupuolirooleja ”uudistavana” murroskautena, sillä aina tähän asti naiset miellettiin pääasiallisiksi vastuunkantajiksi lasten hoidosta ja kasvatuksesta. On kuitenkin huomioitava, että suomalaisessa yhteiskunnassa työssäkäyvä nainen on ollut aina enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Näin ollen meidän yhteiskunnassamme on pääsääntöisesti vallinnut kahden elättäjän malli, jossa naiset miesten rinnalla ovat toimineet perheen elättäjinä (ks. mm. Lammi-taskula, 2008).

1960-luvun murroksessa käytiin kiivasta yhteiskunnallista keskustelua naisten sijoittumisesta kodin ja työelämän kentälle, sillä etenkin naimisissa olevien naisten ja pienten lasten äitien siirtyminen kodin ulkopuoliseen palkkatyöhön lisääntyi voimakkaasti (Nätkin, 1997, s. 25, 29–31; Vuori, 2002, s. 61). Samalla miehiin kohdistettiin kasvavia vaatimuksia osallistumisesta lasten kasvatukseen sekä kodin hoitoon ja nämä perhevelvollisuudet liitettiin osaksi silloista tasa-arvopolitiikka. Perheen sisäisen vastuunjaon kysymyksien taustalla voitiin tulkita olevan halu vahvistaa naisten asemaa työmarkkinoilla. Miehiin kohdistuvien vaatimuksien voitiin nähdä silti jäävän ajan keskustelussa marginaaliin, kun painopiste isistä siirrettiin ratkaisuyrityksiin siitä, miten äitiys ja palkkatyö olisi yhdistettävissä. (Nätkin, 1997, s. 25, 29–31; Rantalaiho, 2003, s. 203.)

Naisten palkkatyöhön siirtymisen on voitu nähdä kiihtyvän aina 1980-luvulle asti, mutta useat tutkimukset ovat tuoneet ilmi, että 1990-luvun suuren laman myötä etenkin moni pienten lasten äiti jäi työttömäksi. Samalla silloisessa julkisessa yhteiskuntakeskustelussa äitien työssäkäyntiä kritisoitiin avoimesti ja sillä nähtiin olevan lapsia vahingoittavia vaikutuksia. (ks. mm. Haataja & Nyberg, 2006.) Nykyisin suurin osa suomalaisista naisista on palkkatöissä kodin ulkopuolella (EK, 2013) ja vanhemmuudesta voidaan nähdä tulleen yhä etenevissä määrin valinnan asia (Vuori, 2003, s. 40). Suomen virallisen tilaston (SVT) mukaan lapsiperheiden määrä on laskenut tasaisesti viime vuosien aikana ja ensimmäisen lapsen saaminen tapahtuu aikaisempaa myöhäisemmällä iällä² (ks. myös Vuori, 2003, s. 40.; Beck & Beck-Gersheim, 1995).

Vuoren (2003, s. 40) mukaan on myös havahduttu näkemään, että heteroseksuaalisuus ei ole itsestään selvästi kytköksissä vanhemmuuteen, sillä muun muassa teknologian

² Lapsiperheiden vähenemiseen ja lasten saamiseen myöhemmällä iällä voidaan nähdä vaikuttavan myös etenkin naisia koskettavien määräraikaisten työsuhteiden yleisyys ja niiden mukanaan tuoma taloudellinen epävarmuus. (Lammi-Taskula & Salmi, 2014)

kehitys on tehnyt mahdolliseksi lapsen saamisen myös ilman heteroseksuaalista suhdetta. Vuoren (2003, s. 40) näkemyksissä äitiys ei enää määritä yksiselitteisesti naisena oloa ja äitiys harvoin on kokopäiväistä vauvavaiheen jälkeen, sillä työmarkkinat ja varhaiskasvatusjärjestelmä sekä miesten kasvanut osallistuminen lasten- ja kodinhoitoon mahdollistavat, mutta toisaalta myös pakottavat naiset palkkatyöhön tai koulutukseen kodin ulkopuolelle kasvattaen samalla naisten sosiaalisia verkostoja.

2.4 Äidilliset isät

Sosiologi Anna Rotkirchin (2000, s. 190) sanoin ”Siinä missä 1800-luku oli ollut äitiyden kausi, 1900-luku keksi isyyden.” Rotkirch (2000, s. 190) tulkitsee, että 1900-luvulla isyys myös ikään kuin kaupallistettiin muun muassa isänpäivän myötä, joka syntyi 1930-luvulla Yhdysvalloissa isien asiaa ajavan sosiaalisen liikkeen sekä kaupallisten intressien yhteisen toiminnan myötä. Kaupallistuminen on nähtävissä myös isyyttä koskevan kirjallisuuden kasvuna, joka kiihtyi niin Pohjoismaissa kuin myös Yhdysvalloissa 1990-luvulla.

Porvarillisessa isyydessä isän tehtävänä on nähty turvan antaminen sosiologi Tommi Hoikkalan (1997, s. 131) mukaan. Hoikkalan (1997, s. 131) luonnehdinnassa ”Hyvä isä on (ollut) neuvova, ohjaava ja suojaava perheestään huolehtiva ja sitä elättävä pater-isä, jonka sanat ja teot ovat / olivat auktoritatiivisia.” Ennen 1960-lukua isien ja isyyden merkitys osana kasvatustieteilijöiden keskusteluja voitiin nähdä sijoittuvan vahvasti marginaaliin ja suljettiin osin jopa keskustelun ulkopuolelle. 1960-luvulla isät ja isyys nousivat vahvemmin osaksi kasvatustieteilijöiden keskusteluja ja 1990-luvulla vanhempainkeskusteluihin sisällytettiin uudenlainen näkökulma, jossa miehen ja lapsen niin emotionaalinen kuin myös toiminnallinen suhde nostettiin osaksi yhteiskunnallisia perhepoliittisia kysymyksiä (Rantalaiho, 2003, s. 203; Vuori, 2002, s. 43). Yhteiskuntatieteilijä Minna Rantalaihon (2003, s. 202) mukaan 2000-luvun vaihteessa isät lastenhoivaajina ja kasvattajina nostettiin esiin äitien varjosta ja nykyisin voidaan jopa puhua isyyden ajasta, jolloin isyys on nostettu perhepolitiikan keskiöön. Kasvatustieteilijä ja sosiologi Petteri Eerola (2015, s. 15) esittää omassa isyyttä kerronnallisista menetelmistä tarkastelevassa väitöskirjassaan, että nykyistä suomalaisessa kulttuurissa ja yhteiskunnassa vallalla olevaa henkeä voidaan luonnehtia isäystävälliseksi.

Rantalaiho (2003, s. 202) näkee, että tämän vuosituhannen julkisessa perhekeskustelussa maalataan nyt kuvaa ideaali-isästä, joka on aktiivinen ja osallistuva. Hänen mukaansa jatkuvaa debattia miehistä hoivaajina käydään niin yksityisesti kodin seinien sisällä kuin myös julkisesti niiden ulkopuolella. Rantalaihon (2003, s. 202) näkemyksissä

uudenlainen hoivaisyyden eetos kietoutuu vahvasti erilaisiin isyyden käytänteisiin, jossa isät muun muassa osallistuvat lapsen synnytykseen, hyödyntävät yhteiskunnan tarjoamia lastenhoitoon suunnattuja vapaita ja ovat ylipäänsä mukana osallistumassa lasten arkeen monin eri tavoin aikalaisiaan enemmän. Tämänlaisen uudenlaisen hoivaan isyyden voidaan nähdä kumpuavan jaetun vanhemmuuden eetoksesta, jossa jakamattomasta äidin hoivasta siirryttiin ajatukseen, jossa lapsen suotuisan kehityksen nähtiin edellyttävän myös isän tarjoamaan hoivaa (ks. mm. Vuori 2002; Yesilova, 1999).

Kasvatustieteilijä Jouko Huttusen (2001, s. 191–193) näkemyksissä hoivaisyyden vahvistumisen voidaan nähdä juontuvan yhteiskunnallisista kehitystrendeistä. Huttusen (2001, s. 191) mukaan ”perinteinen äitiys” on yhä etenevissä määrin rapautumassa mikä osaltaan vahvistaa hoivaisyyden tarvetta. Perinteisen äitiyden rapautumisella Huttunen tarkoittaa muun muassa naisten koulutustason nousua, äitiyden ja työuran yhdistämistä sekä nyky naisten haluttomuutta ’uhrautua’ äitiydelle. Toisaalta perheiden monimuotoisuuden kuten muun muassa eroperheiden myötä lapsen ja isän suhteen turvaaminen edellyttää Huttusen (2001, s. 191–192) mukaan uudenlaisen isyyden omaksumista.

Isyyttä on tutkittu paljon erilaisista näkökulmista käsin muun muassa sosiaalitieteiden, sosiologian ja yhteiskuntapolitiikan alueilla (ks. mm. Huttunen, 2001; Hobson & Morgan, 2002; Lammi-Taskula & Salmi, 2015; Ylikännö, Pääkkönen & Hakovirta, 2015).

Rantalaiho (2003, s. 202), joka on tarkastellut isyyttä pohjoismaisissa julkisissa perhepoliittisissa keskusteluissa, nimittää isyyden näkökulmaa korostavaa perhepolitiikkaa ”isyyspolitiikaksi, jossa juuri miehen vanhemmuus eli isyys merkityksellistetään yhteiskunnallisena kysymyksenä.” Rantalaihon (2003, s. 203–204) mukaan isyys rakentuu aina tietystä ajassa ja paikassa ja korostaa, että pohjoismainen hyvinvointivaltiomalli ohjaa hyvin vahvasti isyyden rakentumista ja isyyden muovaaminen tapahtuu perhepoliittisten uudistusten avulla kuten isyysvapaiden kiintiöillä, jotka Rantalaiho (2003, s. 206) tulkitsee merkittävämmäksi instituutioksi isyyden muokkaamiseen.

Sosiologien Barbara Hobsonin ja David Morganin (2002, s. 10–11) mukaan isyys voidaan ymmärtää miesten kulttuuriseksi koodaukseksi isyyteen, joka rakentuu erilaisten velvoitteiden, oikeuksien, velvollisuuksien ja hyvää ja pahaa isää -määrittävien diskursiivisten maailmojen risteyksessä. Näin ollen isyys voidaan ajatella yhteiskunnalliseksi instituutioksi, joka ei saavuta koskaan loppupistettään vaan sen tavoitteet ja määränpäättävät ovat aina uudistuvia ja liikkeessä.

Sosiaalipolitiikan tutkijoiden Minna Ylikännön, Hannu Pääkkösen ja Mia Hakovirran (2015, s. 106) mukaan viime vuosina suomalaisessa julkisessa perhekeskustelussa isyyttä ja etenkin siihen sisältyvää hoivavastuuta on pyritty kasvattamaan perhepolitiikan keinoin. Näin ollen nykyisen perhepolitiikan yhtenä päätavoitteena voidaan pitää perheen sisäisen sukupuolittuneen työnjaon muuttamista. Myös Rantalaihon (2003, s. 208) näkemyksissä isyyspolitiikka suomalaisessa kontekstissa on keskittynyt isyysvapaan kehittämiseksi ja tämän myötä isyysvapaasta on muodostunut yhä vahvemmin isän yksilöllinen oikeus. Vaikka isyys on ollut perhepoliittisen päätöksenteon keskiössä, useat tutkimukset osoittavat, että suomalaiset miehet jäävät silti vanhempainvapaalle muita pohjoismaisia miehiä harvemmin (Lammi-Taskula & Salmi, 2015, s. 303; Ylikännö, Pääkkönen & Hakovirta, 2015, s. 106).

Suomalaiset isät käyttävät usein heille kiintiöidyn isävapaan, mutta Lammi-Taskulan ja Salmen (2014, s. 78–80) mukaan yhteisesti jaettava vanhempainvapaa mielletään usein ”äidin vapaaksi”. Lammi-Taskulan ja Salmen (2014, s. 80) näkemyksen mukaan suomalaiset isät sijoittuvat häntäpäähän pohjoismaisessa vertailussa tarkasteltaessa vanhempainvapaiden käyttöä. Rantalaihon (2003, s. 210) sanoin voidaan todeta, että ”vanhempainvapaiden käytön näkökulmasta tarkasteltuna isyys ei näyttäydy kovinkaan aktiiviselta.” Toisaalta vuoden 2012 perhebarometrin mukaan miesten osallistuminen niin kodin- kuin lastenhoitoon on kasvanut viimeisen parin vuosikymmenen aikana, joten tästä näkökulmasta tarkasteltuna isyys näyttää jokin verran aktiivisemmalta kuin aikaisemmin (Miettinen & Rotkirch, 2012).

1960-luvulta alkaneessa ja yhä edelleen erilaisissa muodoissa esiintyvässä perheeseen kiinnittyvissä tasa-arvokeskustelussa miehet Vuoren (2002, s. 44) mukaan vertautuvat naisiin. Heidän tapansa tehdä kotitöitä tai toteuttaa isyyttä peilautuu naiseen ja äitiyteen. Tämän kaltaisissa tasa-arvokeskusteluissa isien odotetaan alkavan toimia äitien tavoin ja heistä tulee lähes toisia äitejä. Huttunen (2001, s. 171–193) nimittää tämänkaltaista äitiyden mallista ammennettua isyyttä ”äidilliseksi isyydeksi”, jonka keskiössä on ikään kuin äidilliseksi nähty lapsen ja vanhemman vuorovaikutus, joka on ”lämmintä, läheistä ja emotionaalisesti latautunutta”. Toisaalta 2000-luvun isäkeskustelut sijoittavat isät osaksi keskusteluja, joissa naisten ja miesten väliset sukupuolierot ja isien merkitys lasten elämässä korostuvat (ks. myös Vuori, 2002, s. 44).

Rotkirchin (2000) tulkinnan mukaan vanhemmuus voidaan nähdä pirstoutuneen monen eri ulottuvuuden ristipaineessa kuten muun muassa työelämän ja jaetun vanhemmuuden myötä. 2000-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa Rotkirch (2000, s. 193) luonnehtii

isyyden olevan jotain jota ”mainostetaan ja ihmetellään iltalehtien lööpeistä romaaneihin ja sosiologiaan” ja Eerolan (2015, s. 43) mukaan nykyisin myös sosiaalisessa mediassa. Yhdyn Vuoren (2002, s. 43) näkemykseen siitä, että isädiskurssien ja isyyspolitiikan isyyttä korostavasta näkökulmasta huolimatta 1840-luvulta alkaneesta ja edelleen jatkuvassa kasvatust keskusteluissa äiti sijoittuu yhä edelleen kasvattajana, huoltajana ja hoitajana perheen keskeisemmäksi hahmoksi.

2.5 Hyvä vanhemmuus ajan virrassa

Kuten edellä olevissa alaluvuissa olen tehnyt näkyväksi, vanhemmuus voidaan ymmärtää oman aikansa tuotteena. Samoin määritelmät hyvästä vanhemmuudesta rakentuvat ajan virrassa. Vuoren (2002, s. 41) mukaan 1950-luvulla hyvä äitiys kiinnittyi vahvasti psykoanalyttiseen perinteeseen ja rakensi kuvaa sensitiivisestä äidistä, joka pystyi vastaamaan täysin lapsen tarpeisiin ja luomaan konfliktivapaan ja harmonisen kasvu ympäristön. Tämänlaisen kasvu ympäristön nähtiin mahdollistavan lapsen kehittymisen niin sanotusti demokraattiseksi persoonallisuudeksi ja tukevan lapsen autonomisuuden tunnetta. Toisaalta samaan aikaan Don Winnicottin ”kyllin hyvä äiti” -teorian siivittämänä nähtiin, että oikeanlainen äiti ei saa olla ”liian hyvä”, sillä lapsen suotuista kehitystä edellyttää pettymyksen, turhautumisen ja vihan kokemuksia, jotka tosin paradoksaalisesti ”tarjoaa” sensitiivinen ja aina lapsen tarpeisiin vastaava äiti (Vuori, 2002, s. 39).

Vuori (2002, s. 41) tuo esiin, että tätä äitiyden konstruktia on kritisoitu etenkin sen normalisoivan luonteen takia, jossa keskiluokkaiset äidit näyttäytyivät hyvinä ja oikeanlaisina kasvattajina, kun taas työväenluokkaiset äidit tästä poikkeavina ei hyvinä äiteinä. Yesilovan (2009, s. 158–159) mukaan tämä näkökulma sijoittaa isän vanhempana äidin varjoon ja lähes näkymättömäksi. Isä voidaan nähdä toimivan lasten kasvattajana ja suotuisan kehityksen turvaajana ikään kuin välillisesti äidin kautta olemalla osa heteronormatiivista ydinperheideologiaa.

Hyvän vanhemmuuden tarkastelun painopisteen voidaan nähdä siirtyneen tästä luonnollisuuden korostamisesta lähemmäs jotain sellaista missä hyvä vanhemmuus voidaan oppia. Vanhemmuudesta voidaan näin ollen rakentaa ikään kuin täydellisyyttä hipova oikeanlaisen vanhemmuuden konstruktio tai ainakin vanhemmuus on jotain, jota voidaan jatkuvasti kehittää ja parantaa (Vincent, 2000, s. 23). Sosiologien Ulrich Beckin ja Elisabeth Beck-Gersheimin (1995, s. 102–139) mukaan vanhemmuudesta ja perhe-elämästä on tullut eräänlainen koulutuksellinen prosessi, jolloin vanhemmuutta ei vain eletä, vaan sitä työestetään jatkuvasti. Beckin ja Beck-Gersheimin (1995, s. 102–135) näkemyksissä

kuvaa vanhemmista lasten yksilöllisten tarpeiden täyttäjinä vahvistaa lapsuuden kaupallistuminen, joka tuo mukanaan variaation erilaisia tuotteita ja palveluita, jotka kattavat lapsen kaikki kehitysvaiheet sikiövaiheesta aikuisuuteen.

Sosiologi Sarah Hayesin (1996, s. 21) tutkima intensiivisen äitiyden ideologia kiinnittyy mielestäni myös osaltaan tähän Beckin ja Beck-Gersheimin näkökulmaan vanhemmuudesta eräänlaisena koulutuksellisen prosessina. Hayesin (1996, s. 21, 97–98) mukaan intensiivisessä äitiydessä äidin tehtävänä on täyttää lapsen tarpeet saatavilla olevien kasvatustietämysten mallien mukaisesti, jolloin äitiyttä voidaan luonnehtia työntekijäiseksi ja rahaa vieväksi. Tämänkaltaisen äitiyden näyttäytyä pyyteettömänä rakkauden, ajan ja rahan antona ja kaikki mitä tehdään on lapsen hyväksi. Lapsilähtöisyyden voidaan nähdä kaupallistavan vanhemmuutta, mutta samalla sen ajatellaan ikään kuin myös toimivan vastavoimana markkinavoimaiselle järjestyksen ja individualistisuuden eetoskelle, sillä sen mielletään pohjautuvan pyyteettömään rakkauteen, joka pitää sisällään yksilön, toisin sanoen äidin, tekemät ”uhraukset” lapsensa vuoksi. Beck ja Beck-Gersheim (1995, s. 131) näkee tämänkaltaisen äitiyden sijoittavan äidin ikään kuin lapsensa assistentiksi, joka hoitaa ja järjestää lapsensa asiat ja samalla tarjoaa virikkeellisesti suotuisan kasvuympäristön mahdollistaakseen lapselleen lapsen oman täyden potentiaalinsa löytämisen.

Hayesin tutkimassa intensiivisen äitiyden ideologiassa isä rajautuu kokonaan lapsen kasvatuksen ulkopuolelle, mutta jaan Rotkirchin (2000, s. 197) näkemyksen Hoikkalan (1993, viitattu Rotkirch 2000, s. 197) isyyteen liitettävän valmentajamallin heijastumisesta Hayesin (1996) intensiivisen äitiyden ideologian kanssa. Hoikkala (1993, s. 52–53) tuo aikuistumista, vanhemmuutta, kasvatusta ja oppilaanohjausta tutkivassa väitöskirjassaan esiin isyyteen liitettävän valmentajavanhemmuuden, jossa miesten tunnevanhemmuus yhdistyy auktoriteettiin ja jossa vanhemmuuden keskiössä on lapsiin panostaminen ja vanhemmuus järjestyy lapsen ympärille. Lapsista voidaan nähdä tulevan likipitään elämän koko sisältö. Lasten yhä yksilöllistyvien tarpeiden täyttäminen näyttää edellyttävän vanhemmilta aktiivisuutta, taloudellisia resursseja kuin myös uhrauksia. Näin ollen tämänkaltaista ”hyvän vanhemman” -positiota ei voida sosiologi Carol Vincentin (2000, s. 24) mukaan nähdä yhteiskuntaluokallisesti neutraalina, vaikka se on näennäisesti kaikille mahdollinen.

Hyvä vanhemmuus kasvatustavasta näkökulmasta

Lasten tarpeisiin vastaamisen voidaan nähdä kiinnittävän ”hyvän vanhemmuuden” konstruktion myös kodin kasvatustavastuuseen. Lastensuojelulain (417/2007) mukaan lapsen vanhemmilla ja muilla huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen hyvinvoinnista ja tasapainoisen kehityksen turvaamisesta lapsen yksilölliset tarpeet ja toivomukset huomioiden. Lastensuojelulaissa (417/2007) veloitetaan, että lapselle täytyy turvata ikään ja kehitykseen sopivaksi katsottu valvonta ja huolenpito sekä pyrkiä antamaan turvallinen ja virikkeellinen kasvuympäristö sekä yksilöllisiä taipumuksia ja toivomuksia vastaava koulutus. Lapsen itsenäistymistä sekä kasvamista vastuullisuuteen ja aikuisuuteen tulee tukea ja edistää ilman ruumiillista kuritusta, alistamista tai loukkaavaa kohtelua.

Kasvatustieteilijä Veli-Matti Värri (2002, s. 89, 108) mukaan vanhempien ensisijaisena kasvatustavastuuna voidaan nähdä olevan avuttoman lapsen hyvinvoinnista huolehtiminen ja elinehtojen turvaaminen. Värri mukaan ensisijainen kasvatustavastuu lankeaa vanhemmille heti kuin lapsi on syntynyt. Värri (2002) tulkitsee, että tämän kaltainen ensisijainen auttamistavastuu elinehtojen turvaamisesta pysyy ajan virroista ja sosiaalisista muutoksista huolimatta samana.

Lapsen kasvun ja kehityksen myötä painopisteen voidaan Värri (2002, s. 108) mukaan nähdä siirtyvän välittömien elinehtojen turvaamisesta enemmän lapsen kehityksen ja toimintamahdollisuuksien turvaamiseen. Tähän Värri (2002, s. 108) katsoo lukeutuvan niin perushoidon kuten ravinnosta, levosta ja hygieniasta huolehtimisen kuin myös suotuisan kasvuympäristön, jossa on läsnä turvallisuuden, luottamuksen, sallivuuden ja rakastavuuden elementit. Värri (2002, s. 113) näkee vanhempien vastuuna olevan toisaalta lapsen yksilöllisestä kasvusta ja toisaalta lapsen kulttuuristumisen mahdollisuuksista huolehtimisen. Yksilöllisyyden ja sosiaalistumisen prosessin jännite tulee Värri (2002, s. 117) mukaan näkyväksi vanhempien velvollisuudesta huolehtia lapsen menestymismahdollisuuksista, jolloin ”vanhempien tulee turvata lapselle mahdollisimman suotuisat lähtökohdat ja valmiudet osallistua yhteiskunnalliseen elämään.” Vanhempien velvollisuutena nähdään toisaalta siis lapsen yksilöllisten kykyjen ja taipumusten löytäminen ja toisaalta vallalla olevien normien omaksuminen.

Mielenkiintoista on, että hyvä vanhemmuus näyttäisi rakentuvan kasvatustavasta näkökulmasta tarkasteltuna kaikille vanhemmille yhtenäiseksi konstruktioksi, jota määrittää toiminta eikä niinkään sukupuoli. Jallinoja (2006, s. 112–113) tuo samankaltaisen huo-

mion esiin omassa tutkimuksessaan puhuttaessa kasvatustavastaan laistavista vanhemmista. Tässä kontekstissa vanhemmuus näyttäytyy sukupuolineutraalina ja ikään kuin homogeenisenä vanhemmuuden konstruktiona, jota määrittää näiden vanhempien yhteneväinen toiminta – vanhempien kasvatustavasta laistaminen ja sen siirtäminen muiden harteille. Jallinoja (2006) tulkitsee, että tämänkaltaisen yleistäminen voidaan nähdä myös eräänlaisena keinona uudelleen luoda vanhemmuutta koskevia sääntöjä.

Hoikkalan (1997, s. 130) mukaan nykyvanhemmat rakentavat omaa vanhemmuuttaan osin myös niiden vanhemmuusmallien mukaan, jotka on saatu omilta vanhemmilta. Eri aikakaudella eläneiden vanhempien mallit ovat usein kuitenkin jo korvautuneet uusilla, jolloin syntyy jännitteitä ja hämmennyksen tiloja. Aikakaudella, jossa kaikki on mahdollista kyseenalaistaa, syntyy paljon epävarmuutta, jonka voidaan nähdä heijastuvan auttamatta myös vanhempana olemiseen. Herää paljon pohdintoja siitä mitä teen, miksi teen ja teenkö oikein. Jallinoja (2006, s. 115–117) tuo esiin omassa tutkimuksessaan kaksi vanhemmuutta koskevaa väitettä ”vanhemmuus” on hukassa” ja ”yhteiskuntamuutos on vaikeuttanut vanhemmuutta”. Jallinojan (2006, s. 118) mukaan tällainen mediassa vuosituhaten taitteessa paljon esillä ollut puhe asetti perheen ja yhteiskunnan tietyllä tavalla vastakkain. Toisaalta tulkittiin, että globaalin ja markkinavetoisen yhteiskunnan toimintamallit eivät sovellu perheen toimintaperiaatteiksi, toisaalta taas tulkittiin, että yhteiskunta ja perhe muuttuivat rintarinnan mutta yhteiskunnan määrittämällä tavalla. Julkisessa keskustelussa oli Jallinojan (2006, s. 118) mukaan tulkittavissa, että yhteiskunnan muutos etenee aluksi ikään kuin huomaamatta, jolloin vanhemmat eivät kykene vaurautumaan syntyviin muutoksiin. Vanhemmuudesta tulee näin ollen vaikeampaa ja vanhemmuus tavallaan joutuu ”hukkaan”.

Kuten tässä luvussa olen tuonut esiin, vanhemmuus ei ainoastaan rajoitu lapsen ja vanhemman väliseksi suhteeksi vaan sitä toteutetaan myös vanhempien ja yhteiskunnan eri instituutioiden välisissä suhteissa. Yksi näistä on koululaitos ja siellä tapahtuva kodin ja koulun yhteistyö, jossa vanhemmuutta ja siihen liitettäviä kasvatustehtäviä uudelleen järjestetään. Koulutusta koskevissa keskusteluissa kodin ja koulun välinen yhteistyö voidaan nähdä voimavarana, joka näyttäisi näissä keskusteluissa toimivan myös eräänlaisena vastauksena nykypäivän kasvatukselliselle kompleksisuudelle. Kodin ja koulun välisen kasvatuskumppanuuden, joka mielletään myös ikään kuin kodin ja koulun välisen yhteistyön ideaalimuodoksi, voidaan nähdä sitovan eri kasvatukselliset toimijat yhteisiin pelisääntöihin, joiden ajatellaan takaavan lasten ja nuorten suotuisan kasvun ja kehityksen edistämiseen.

Seuraavassa luvussa tarkastelen kodin ja koulun yhteistyötä kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Lähden luvussa 3.1 liikkeelle kumppanuusajattelun yhteiskunnallisesta paikantumisesta, josta siirryn luvussa 3.2 tarkastelemaan kumppanuutta kasvatuksen erityisessä kontekstissa koulutuspoliittisesta näkökulmasta käsin. Luvussa 3.3 tarkastelen ensin kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta yhdenlaisena kodin ja koulun yhteistyöideaalina ja luvussa 3.5 keskityn siihen, miten aikaisempien tutkimusten mukaan kodin ja koulun kasvatuskumppanuus näyttäisi vanhemmuutta ohjaavan.

3 Kodin ja koulun yhteistyökumppanuus

Kumppanuuden ujuttautuminen kasvatukseen avaa mielenkiintoisen ikkunan myös laajemman yhteiskunnallisen muutoksen tarkasteluun, jossa perinteisestä hyvinvointivaltiomallista ollaan siirrytty kohti uudenlaista projekti- ja verkostoyhteiskuntaa. Myös se miten vanhemmat sijoittuvat osaksi kodin ja koulun välistä suhdetta voidaan nähdä rakentuvan osana tätä laajempaa yhteiskunnallista murrosta. Sijoittamalla kumppanuusajattelu osaksi yhteiskunnallista murrosta se voidaan siis ymmärtää tietyssä ajassa ja paikassa rakentuneeksi. Tämänkaltaisen lähestymistavan mukaan myös kodin ja koulun välinen yhteistyö ja siihen liittyvät toimijat voidaan nähdä oman aikansa ja kulttuurinsa tuotteina, joita tuottavat ja ohjaavat vallalla olevat yhteiskunnalliset normit ja kulttuuriset odotukset kuten esimerkiksi yhteiskunnan tai yhteiskunnallisten instituutioiden määrittelemä käsitys oikeanlaisesta yhteistyön ideaalista. Näitä normeja ja odotuksia tuotetaan, uusinnetaan, mutta myös muutetaan niin koulutuspoliittisen ohjauksen avulla kuin myös koulun ja kodin käytännöissä. Näin ollen se miten kodin ja koulun yhteistyöstä puhutaan tai miten sitä merkityksellistetään ei ole universaalialue ja staattista vaan ne ovat ominaisia tietyille ajanjaksolle ja sille kulttuurille, jossa ne tuotetaan (vrt. Böök, 2001, s. 14).

3.1 Mitkä kumppanit

Sosiologien Kati Rantalan ja Pekka Sulkusen (2006) mukaan 1980–1990-luvulla alkaneen yhteiskunnallisen murroksen voidaan nähdä uudistaneen niin yhteiskunnallisia hallintasuhteita kuin myös luoneen uudenlaisen hallintamuodon. Rantalan ja Sulkusen (2006) näkemyksessä murroksen myötä perinteisestä hyvinvointivaltiomallista ollaan siirrytty kohti uudenlaista hyvinvointivaltiomallia, jonka he nimeävät projektiyhteiskunnaksi. Sulkusen (2006, s. 18; ks. myös Brunila, 2011, s. 223) mukaan juuri nimitys projektiyhteiskunta kuvastaa sitä kuinka tämänkaltaisen ajattelu- ja hallintatavan logiikka läpäisee kaikki yhteiskunnan ulottuvuudet aina julkisesta politiikasta perheiden sisälle ja lasten kasvatukseen asti.

Projektiyhteiskunnan keskiössä ovat projektit, sopimukset, arvioinnit, ohjelmat, rahoitukset, kumppanuudet ja verkostot voidaan nähdä vakiintuneen tämänkaltaisen uuden hyvinvointimallin peruskäsitteeksi ja -sanastoksi ja toisaalta taas, kuten Rantala ja Sulkunen (2006, s.15) tuovat esiin, niiden voidaan nähdä myös toimivan uudenlaisina hallintamekanismeina, jotka uudelleen järjestävät kansalaisen ja valtion välisiä suhteita länsimaisen kapitalismin kietoutuessa osaksi julkishallintoajattelua. Yhteiskuntatieteilijä Kristiina Brunila (2011, s. 223; ks. myös Sulkunen, 2006, s. 17) luonnehtii määrärahoilla

rahoitettavaa projektia nykyhallinnon keskeiseksi organisaatioksi toisin sanoen eräänlaiseksi ”markkinoita ja liiketaloutta edustavaksi valtajärjestelmäksi”. Projektin toteutumisen voidaan nähdä edellyttävän Sulkusen (2006, s. 17) mukaan toimijoita, joiden keskinäiset suhteet pohjautuvat kumppanuuteen. Sopimukseen perustuvan kumppanuuden voidaan nähdä olevan jotain sellaista, jossa käskyvallan ja riippuvuuden sijaan korostuu kumppanien vapaaehtoisuus, molemminpuolinen sitoutuneisuus, neuvottelemineen ja luottamus (Sulkunen, 2006, s. 17).

Tutkijoiden, kuten Mirja Määtän ja Laura Kallioma-Puhan (2006, s. 179–180) mukaan yhteiskunnassamme on valtava määrä erilaisia toimintoja, joilla lapsia ja vanhempia pyritään ”kasvattamaan terveyteen, toiminta- ja työkykyisyyteen sekä täysivaltaiseen kansalaisuuteen.” Yhä useammin näitä päämääriä pyritään tavoittelemaan erilaisten sopimusten avulla. Määtä ja Kallioma-Puha (s. 2006, s. 180) luonnehtivat näitä sopimuksia jonkunlaisiksi kumppanuussopimuksiksi, joiden päämääränä voidaan nähdä olevan sitouttaa, aktivoida ja valtaistaa kuin myös ohjata palvelun saajien toisin sanoen lapsien ja vanhempien toimintaa.

Juuri näiden erilaisten ’oikeiden’ sopimusten tai sopimusten kaltaisten menettelyjen myötä Määtä ja Kallioma-Puha (2006, s. 189) näkevät, että uudenlaisen hallintoajattelun voidaan nähdä tunkeutuvan myös kansalaisten yksityiselämään kohdentamalla valvontaa kaikille palvelujen parissa oleville. Näitä sopimuksen kaltaisia menettelyjä Määtä ja Kallioma-Puha (2006, s. 190) luonnehtivat erilaisiksi kumppanuusmenettelyiksi, joilla viitataan laajempiin yhteisiin tavoitteisiin. Tämänkaltaisen sopimuksellisuuden voidaan toisaalta nähdä liittyvän yksilöllistämiseen ja yksilöiden vastuuttamiseen ja toisaalta sen eduksi voidaan mieltää joustavuus, joka mahdollistaa yksilöllisemmän ja konkreettisemmän asioista sopimisen ja niiden joustavan uudelleen määrittämisen (Määtä & Kallioma-Puha, 2006, s. 190–191).

3.2 Kumppanuus kasvatuksessa

Kumppanuusajattelun paikantaminen osaksi uudenlaista projekti- ja verkostoyhteiskuntaa mahdollistaa mielenkiintoisen tarkastelun kumppanuudesta myös kasvatuksessa, jossa kodin ja koulun voidaan nähdä uudelleen järjestäytyvän kumppaneiksi erityisen projektin siis lasten koulunkäynnin ajaksi. Kumppanuudesta kasvatuksessa voidaan puhua kasvatuskumppanuuden -termiä hyödyntäen ja sen voidaan nähdä muotoutuneen osana lapsuutta, vanhemmuutta, perhettä ja kasvatusta sääntelevien sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten murroksien ja uudistusten myötä. (vrt. Kekkonen, 2012, s. 27.)

Näkemykset kodin ja koulun institutionaalisista suhteista ja vastuista voidaan nähdä liittyvän pohjimmiltaan siihen kysymykseen mikä koulun yhteiskunnallisena tehtävänä ajatellaan olevan (vrt. Kekkonen, 2012). Näin ollen se, miten vanhemmat sijoittuvat osaksi kodin ja koulun välistä suhdetta, voidaan nähdä rakentuvan osana laajempia yhteiskunnallisia murroksia.

Tämän tekevät näkyväksi myös sosiologit Carol Vincent ja Sally Tomlinson (1997), jotka tuovat omassa kodin ja koulun suhteita osana laajempaa yhteiskunnallista murrosta tarkastelevassa tutkimuksessaan esiin, kuinka 1980-luvulla yhteiskunnallisessa murroksessa syntyi myös uudenlainen markkinoita korostava koulutuspoliittinen puhe. Tämänkaltaisessa puheessa koulutus nähtiin etenkin yksilön oikeutena eikä niinkään kansallisen intressinä. Vanhempien ja koulun väliset suhteet järjestettiin uudelleen asiakkuuden näkökulmasta. Vanhemmille annettiin valta valita, mutta myös veloitettiin suorittamaan kouluvalintoja asiakkaina.

Asiakkuuden myötä vanhempien osallisuus nähtiin enemmänkin sijoittuvan koulun toimintaan osallistumisen reunoille kuten muun muassa varainkeruuseen ja erilaisten tapahtumien järjestämiseen ja kotiin kuten lasten kotitehtävien teosta huolehtimiseen ja kouluvälineiden tarjoamiseen. Vincentin ja Tomlinsonin (1997) mukaan vanhempaintoimikunnassa toimiminen näytti mahdollistavan vanhemmille eräänlaisen ”kollektiivisen äänen” hyödyntämisen, joka näytti kuitenkin rajoittuvan lähinnä virallisiin äänestyksiin. Tutkimuksessa tehtiin myös näkyväksi, kuinka kouluinstituution hallintoelimessä toimiminen oli mahdollista vain keskiluokkaisille, valkoisille vanhemmille, jossa toimiminen rajoittui suurimmalta osalta koulun päämäärien tukemiseksi.

1990-luvulta lähtien isobritannialaisen koulutuspoliittisen puheen keskiössä on Vincentin (2000, s. 24–25) mukaan ollut vanhempien osallistumisen tärkeys kodin ja koulun yhteistyöhön, jota on perusteltu sen ajan julkisessa keskustelussa muun muassa sillä, että vanhempien tehtävänä on kasvattaa päteviä ja vastuuntuntoisia kansalaisia ja tukea yhteiskunnan tehtävään palkkaamia ammattikasvattajia kuten muun muassa opettajia. Vincentin (2000, s. 25) tulkinnan mukaan 1980- ja 1990-luvuilla käynnistynyt koulutuspoliittinen murros uudelleen määritteli kodin ja koulun yhteistyösuhteita etenkin lasten hyvinvoinnin ja käyttäytymisen näkökulmasta. Tähän murrokseen heijastuivat sosiaalitieteilijä Michael Wynessin (1997, s. 304–305) mukaan tuona aikana puhuttaneet ilmiöt kuten muun muassa nuorisorikollisuus, lastensuojelu ja vanhempien valta, jotka vaikuttivat poliitikkojen, asiantuntijoiden ja tutkijoiden pyrkimykseen uudelleen määrittää vanhempien ja kodin ulkopuolisten tahojen vastuita lasten hyvinvoinnista.

Rantalan ja Sulkusen (2006, s. 11) mukaan hyvinvoinnin voidaan mieltää edistävän turvallisuutta. Projektiyhteiskunnan näkökulmasta tarkasteltuna yhteiskunnan hyvinvointitavoitteiden voidaan luonnehtia muuttuneen näin ollen turvallisuustavoitteiksi, jossa kansalaisten turvallisuutta ei nähdä edellytyksenä hyvinvoinnille vaan kansainvälisen kehityssuuntauksen myötä turvallisuudesta tulee ikään kuin yhteiskunnan itseisarvoa tuottava mekanismi. Rantalan ja Sulkusen (2006, s. 11) mukaan tämän kehityslinjan hengessä useat niin sosiaaliset, taloudelliset ja poliittiset ilmiöt kuin myös arkielämän asiat muuntuvat usein turvallisuuskysymyksiksi. Paikallisissa turvallisuusstrategioissa, jollaisena myös kodin ja koulun yhteistyö voidaan nähdä, poliisi korvautuu yhteisöillä, yhteistyöverkostoilla, kumppanuudella ja lopulta ”meillä kaikilla”.

1990-luvun yhteiskunnallisen murroksen voidaan nähdä tuoneen uusliberalistisen markkinoita korostavan retoriikan ja sitä heijastelevat käytänteet osaksi myös suomalaista koulutuspolitiikkaa. Tämän uudenlaisen valtiokeskeisyyttä kaihtavan ajattelutavan mukaan valtion ja kunnan instituutiot näyttäytyivät jäykkinä ja kehityksen perässä laahevina, jotka oli vapautettava keskusjohtoisuudesta ja normiohjauksesta. Tässä hengessä julkisia laitoksia haluttiin yksityistää ja osa niiden palveluista ulkoistaa. Tämänkaltaisen uuden hallintomentaliteetin myötä kilpailu tuotiin myös julkisten laitosten sisälle ja julkisen laitoksen johto asetettiin tulostavasti. Näin myös suomalaisista kouluista voitiin nähdä tulevan osa koulutuspalveluja tuottavaa verkostoa tehden oppilaista sekä vanhemmista koulutuspalveluja kuluttavia asiakkaita, joista kouluinstituutiot keskenään kilpailevat. (Ahonen, 2008; Rantala, 2008.) Vanhempien aseman uudelleen järjestäminen suhteessa kouluun voidaan nähdä ilmenevän vuoden 1994 perusopetus-suunnitelmassa, jossa ei Metson (2004, s. 47) mukaan enää puhuttu kodista ja vanhemmista vaan koulun sidosryhmistä. Vuoden 1999 perusopetuslaki kasvatti myös suomalaisessa kontekstissa vanhempien näennäistä oikeutta valita lapsensa koulupaikan³ ja sen myötä korostettiin koulujen velvoitetta kodin ja koulun yhteistyöhön.

1990-luvun loppupuolella kodin ja koulun välisessä yhteistyössä korostettiin Metson (2004, s. 48–49) mukaan vanhempien osallisuutta koulun kehittämiseen ja arviointiin sekä oppilaan arviointiin yhdessä oppilaan ja opettajan kanssa. 2000-luvun taitteen koulutuksellisen murroksen myötä kerran hajautettua päätösvaltaa on siirretty takaisin

³ Suomalaisista kouluvalintamekanismia voidaan pitää muihin maihin verrattuna poikkeuksellisenä, koska valita ei merkitse valintaa niinkään julkisen ja yksityisen koulun välillä vaan valintaa yhteinäiskoulujärjestelmän sisällä muun muassa valikointia painotetun opetuksen mukaan tai valikointia muuhun kuin lapsen lähikouluun (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo, 2015).

keskushallinnolle ja kunnallisille lautakunnille. Tämän voidaan nähdä puolestaan ka-
ventaneen muun muassa koulujen opetussuunnitelmallista vapautta kuin myös kotien
valinnan vapautta painottamalla lähikouluperiaatetta (ks. mm. Rantala, 2008; myös
Metso, 2004). Vuoden 2004 perusopetussuunnitelmassa (POPS, 2004) kodin ja koulun
yhteistyöstä puhutaan otsakkeen ”Opiskelun yleinen tuki” alla, jonka voidaan nähdä
luonnehtivan myös vanhempien asemoitumista suhteessa kouluun ja lapsensa koulun-
käyntiin. Vuoden 2014 perusopetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 35) vanhemmista
puhutaan ensimmäistä kertaa koulun yhteistyökumppaneina, joiden välinen yhteistyö
rakentuu osapuolten keskinäisen luottamuksen, tasavertaisuuden ja kunnioituksen ele-
menteistä.

Vincentin (2000, s. 25) mukaan koulutuskäytäntöjen murroksessa koulun voimistunut
halukkuus kasvattaa vanhempien osallisuutta lasten koulunkäyntiin asemoi vanhemmat
samalla tietynlaiseen alistussuhteeseen koulun kanssa. Tässä vanhempien osallisuuden
kasvattamisen eetosessa ei Vincentin (2000, s. 25) tulkinnan mukaan otettu huomioon
vanhempien erilaisia sosioekonomisia taustoja vaan osallisuuden lisääntymistä voidaan
nähdä samalla tavalla edellytettävän kaikilta vanhemmilta. Tämän lisäksi osallisuuden
oletusarvona voitiin tulkita olevan vanhempien sitoutuneisuus ja kyseenalaistamaton tuki
koululle. Vincentin ja Tomlinsonin (1997) mukaan koulun ja kodin yhteistyötä tarkastel-
leet tutkijat ovat usein tuoneet esiin, että koulun asettama velvollisuus vanhempien osal-
lisuudesta ja sitoutuneisuudesta lasten koulunkäyntiin sisältää myös erontekoa tuottavia
mekanismeja, sillä sosioekonomisesti paremmassa asemassa olevilla perheillä on läh-
tökohtaisesti paremmat niin kulttuuriset kuin myös taloudelliset resurssit täyttää nämä
velvoitteet.

3.3 Kodin ja koulun kasvatuskumppanuus

Kodin ja koulun yhteistyön velvoite on kirjattu perusopetuslakiin (628/1998) ja yhteistyön
keskeiset periaatteet kuvataan aina kulloinkin voimassaolevassa opetussuunnitelmassa.
Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) mu-
kaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö määritellään yhteistyökumppanuudeksi,
jonka tehtävänä on tukea koulun kasvatustyötä ja lasten hyvinvoinnin edistämistä. Tässä
dokumentissa kodin ja koulun yhteistyökumppanuuden keskeisimmiksi asioiksi noste-
taan vanhempien oman lapsen oppimista ja kehitystä koskevan tiedon saaminen, posi-
tiivisen ja kannustavan viestinnän harjoittaminen sekä kodin ja koulun välinen avoin dia-
logi koulun toimintakulttuurista, jotka nähdään mahdollistavan vanhemmille lapsensa ta-

voitteellisen oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen. Myös vanhempien keskinäisen verkostoitumisen ja yhteisen toiminnan nähdään vahvistavan yhteisöllisyyttä ja antavan tukea opettajien ja koulun työlle. Opetussuunnitelmassa kuvatun yhteistyön henkenä voidaan nähdä olevan sen, että vanhempien osallisuus lasten koulutyöhön ja sen kehittämiseen on osa koulun toimintakulttuuria.

Useiden koulutusta ja kasvatusta eri näkökulmista tarkastelevien tutkimusten mukaan toimivalla kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan nähdä olevan monia positiivisia vaikutuksia muun muassa lapsen koulumenestykseen, kotitehtävien hoitamiseen ja luokan yleiseen ilmapiiriin (Opetushallitus, 2007). Opetushallituksen ja Suomen Vanhempainliiton (2007) yhteistyössä toteuttaman ”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön” -hankkeen raportin mukaan koulun ja kodin yhteistyöllä voidaan nähdä olevan myös ennaltaehkäisevä funktio, jossa korostuu ongelmien ennalta ehkäisy ja jo syntyneiden ongelmien ratkomisen helpottaminen hyvän ja toimivan yhteistyön avulla. Toisaalta samassa raportissa todetaan, että kodin ja koulun välistä yhteistyötä ei voida kuitenkaan pitää ongelmattomana, sillä siihen kohdistuu useita erilaisia odotuksia ja tarpeita, jotka syntyvät perheiden ja vanhempien moninaisuudesta.

Perheiden moninaisuuden myötä voidaan nähdä syntyvän myös tarve yhteisten pelisääntöjen luomisesta. Yhtenä esimerkkinä projektiyhteiskunnan henkeä huokuvista kansalaisten ja organisaation välisistä niin sanotuista arjen sopimuksista voidaan Määttä ja Kalliomaa-Puhan (2006, s. 183) mukaan pitää koulujen käyttäytymissääntöjä, joilla pyritään määrittelemään yhteisesti jaetut pelisäännöt lapsuuden, nuoruuden ja vanhemmuuden monisyisille ja kompleksisiksi mielletyille elämänalueille. Näillä erilaisilla pelisäännöillä ja sopimuskäytännöillä pyritään vastaamaan niihin ongelmiin, joita perheiden moninaisuuden mukanaan tuoma lasten ja nuorten maailman pirstaleisuus ja yhteinäiskulttuurin rapautuminen tuottavat kouluille.

Perhetutkija Marjatta Kekkosen (2012, s. 22) mukaan kasvatuskumppanuudessa vanhemmilla on ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu. Kodin lisäksi koulu voidaan nähdä lapsen kehitykselle ja kasvulle tärkeänä kehitysympäristönä, jossa yhdistyvät niin fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset kuin myös pedagogiset ulottuvuudet. Kekkosen (2012, s. 22) näkemyksessä kasvatusinstituution vastuuksi voidaan nähdä myös kasvatuskumppanuutta mahdollistavien olosuhteiden luomisen. Kasvatuskumppanuuden tärkeimpänä tehtävänä Kekkonen (2012, s. 22) näkee vanhempien oman lapsen tuntemuksen ja kasvattajien asiantuntijuuden yhdistäminen lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi. Tämänkaltaisessa jaetussa asiantuntijuudessa Kekkosen (2012, s. 44) mukaan työntekijän ja vanhempien asiantuntijuus nähdään rinnakkaisiksi ja samanveroisiksi, mikä edellyttää

osapuolten välisten suhteiden uudelleen tulkintaa. Kasvatuskumppanuudessa opettajien voidaan nähdä tavallaan asettuvan vanhempien rinnalle luodakseen vanhemmille kokemuksen siitä, että lasta koskevissa asioissa koulunhenkilöstö toimii yhteisymmärryksessä vanhempien kanssa (vrt. Kaskela & Kekkonen, 2006).

Psykologi Hilton Daviesin (2003, s. 42–44) mukaan kumppanuussuhteen ideaaliin kietoutuvat läheisen yhteistyön, yhteisten tavoitteiden, toisiaan täydentävän asiantuntijuuden, molemminpuolisen kunnioituksen, neuvottelemisen, kommunikaation, rehellisyyden ja joustavuuden elementit. Tässä ideaalissa työntekijöiden sekä vanhempien voidaan nähdä sitoutuvan ja osallistuvan lasten auttamiseen. Myös kasvatuskumppanuutta varhaiskasvatuksessa tutkineiden Marja Kaskelan & Marjatta Kekkosen (2006, s. 32–40) mukaan kasvatuskumppanuuden voidaan nähdä perustuvan vuorovaikutukselle, jossa on läsnä luottamuksen, kunnioituksen, kuuntelemisen ja dialogisuuden elementit. Opetushallituksen ja Suomen Vanhempainliiton (2007) mukaan tämänkaltaisen kodin ja koulun välisen toimivan dialogin voidaan nähdä auttavan opettajaa työssään parempaan ymmärrykseen oppilaista ja tuottavan vanhemmille tärkeää informaatiota lapsen oppimisesta ja kehittämisestä sekä mahdollisista tuen tarpeista.

Kasvatuskumppanuus näyttäisi tarjoavan ideaalia yhteistyön muotoa, jossa myös vanhemmilla olisi tasavertainen mahdollisuus saada äänensä kuuluviin. Toisaalta kumppanuusajattelua on myös kritisoitu siitä, että siihen liitettävien tasavertaisuuden, luottamuksen, vapaaehtoisuuden sekä osallisuuden ulottuvuudet eivät huomioi vanhempien ja opettajien väliseen kasvatuskumppanuuteen kietoutuneita valtasuhteita. Vincentin ja Tomlinsonin (1997, s. 366) mukaan kumppanuusajattelu sisältää ajatuksen tasavertaisesta vuorovaikutuksellisesta dialogista. Tasavertaisuus merkityksellistään esimerkiksi puheissa, joissa vanhemmat nimetään lasten pääasiallisiksi kasvattajiksi tai kun puhutaan luottamuksen ja yhteistyön rakentamisesta kodin ja koulun välille.

Tämänkaltaisen kumppanuuden käsitteellistäminen kuitenkin jättää Vincentin ja Tomlinsonin (1997, s. 366) mukaan huomioimatta opettajien asemoitumisen kouluinstituution sisälle ja heidän koulutuksellisen asiantuntijuuden mukanaan tuoman vallan. Näin ollen kasvatuskumppanuus voidaan nähdä myös hallinnan välineenä, jonka avulla ylläpidetään opettajien valtaa suhteessa vanhempiin. Koulujen tavoitteena voidaan nähdä olevan kasvattaa tietynlaisia tulevaisuuden kansalaisia ja kasvatuskumppanuus voidaan näin ollen myös ymmärtää yhtenä keinona sitoa vanhemmat tukemaan yhteiskunnan asettamia päämääriä. Vincentin ja Tomlinsonin (1997, s. 362) mukaan kasvatuskump-

panuuden hallintaa korostavan retoriikan voidaan nähdä resonoivan eräänlaista ”moraa-lista paniikkia⁴”, joka sijoittuu osaksi koulujen auktoriteettia ja järjestystä koskevaa erityistä huolipuhetta.

3.4 Koulut oikeanlaista vanhemmuutta ohjaamassa

Kodin ja koulun yhteistyö voidaan nähdä yhtenä hyvää ja oikeanlaista vanhemmuutta tuottavana diskursiivisena konstruktiona (Vincent & Tomlinson, 1997, s. 362). Vincentin (2000, s. 25–26) mukaan hyvä vanhempi kuvataan usein koulun ja kodin yhteistyön viitekehyksessä vastuullisena vanhempana, joka valvoo lapsensa kotitehtävien tekemistä ja edellyttää hyvää käytöstä. Hyvä vanhempi myös tukee koulun toimintakulttuuria ja tuo sen ilmi lapsilleen. Tämänlaisissa kuvauksissa hänen mukaansa jätetään ulkopuolelle vanhempien mahdollisuus keskustella koulun päämääristä ja koulutuksesta opettajien kanssa. Nykyisin voidaan erottaa kaksi vanhemmuuden pääideaalia, jotka Vincentin (2000, s. 2) mukaan luonnehtivat kodin ja koulun välisiä suhteita: vanhemmat asiakkaina ja vanhemmat kumppaneina. Näkemys vanhemmista kumppaneina voidaan paikantaa samaan koulutukselliseen murrokseen kuin vanhempien näkeminen asiakkaina (ks. tämä tutkielma alaluku 3.2). Vanhemmat kumppaneina kuitenkin uudelleen järjestää kodin ja koulun välisiä suhteita ja asemoi vanhemmat palveluja käyttävien asiakkaiden sijaan yhdenvertaisiksi kumppaneiksi ikään kuin osapuoliksi, jotka tuottavat jotain omaa tähän yhteiseen projektiin. Vincentin (2000, s. 5) mukaan vanhemmat kumppaneina kuvaa usein kodin ja koulun yhteistyöideaalia.

Tämänkaltaiseen kumppanuusajatteluun sisältyvä lähtökohtainen oletamus kumppaneiden tasavertaisuudesta toimii Vincentin (2000, s. 5) mukaan usein myös niinä oikeuttamisen mekanismeina, joilla koulut oikeuttavat omaa halukkuuttaan kannustaa vanhempia tukemaan koulun tavoitteita ja päämääriä. Juuri tämän kumppaneiden tasavertaisuuden oletuksen takia Vincentin (2000, s. 5.) mukaan kumppanuusajattelussa vanhemmat tulisi nähdä myös niin kouluinstituution kuin lapsen koulunkäynnin tukijoina, jotka toteuttavat tätä tukemista ottamalla aktiivisesti osaa koulun hyväksi määrittelemiін toimintoihin ja käytäntöihin. Vincent (2000, s. 6) kuitenkin huomauttaa, että vanhempien antamaa tukea ei voida yksiselitteisesti määrittää tietynlaiseksi vaan siihen voidaan nähdä vaikuttavan muun muassa vanhempien sukupuoli ja sosioekonominen tausta sekä yksittäisten koululaitosten tavat osallistaa vanhempia lastenkoulunkäyntiin.

⁴ ”Moral panic” on sosiologi Stanly Cohenin 1970-luvulla käyttämä termi (viitattu Vincent & Tomlinson, 1997, s. 362).

Carol Vincentin ja Simon Warrenin (2000, s. 113; ks. myös Vincent & Tomlinson, 1997) mukaan kasvatuskumppanuuden retorinen eetos poikkeaa yleensä paljon siitä mitä se usein on käytännössä. Vincent ja Tomlinson (1997, s. 366–367) tuovat esiin, kuinka kasvatuskumppanuutta käsittelevissä puheissa usein korostetaan vanhempien toimijuutta, aktiivisuutta ja dynaamisuutta. Aikaisemmat kasvatuskumppanuutta ja vanhempien osallisuutta tarkastelevat tutkimukset (ks. mm. Vincent, 1996; Metso, 2004) osoittavat, että käytännössä kasvatuskumppanuudessa vanhemmat kuitenkin usein sijoitetaan passiiviseksi yleisöksi, informaation vastaanottajiksi, tapahtumiin osallistujiksi, vapaaehtoisiksi ja varsinaiseen koulun toimintaan ei-osallistuviksi tukijoiksi.

Koulun rakentama ”hyvä vanhemmuus” ei ole sukupuolineutraalia vaan Vincentin (2000, s. 26–27) mukaan useat eri näkökulmista tuotetut vanhempien osallisuutta tarkastelevat kansainväliset tutkimukset osoittavat, että äidit ottavat ja heidän myös oletetaan ottavan pääasiallisen vastuun kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja lapsen koulumenestyksestä huolehtimisesta. Tämänlainen ”hyvän vanhemman” sukupuolittunut luonne paikantaa Vincentin (2000, s. 27) mukaan juurensa kehityspsykologisesta näkökulmasta tuotettuun sensitiivisen äidin konstruktion, jossa ”hyvä äiti” on aina valmiina vastaamaan lapsensa tarpeisiin. Näin esitetyn ”hyvän äidin” voidaan nähdä tuottavan hyviä ja järkeviä tulevaisuuden kansalaisia, jotka ovat myös oikeanlaisia koululaisia (Vincent, 2000, s. 27).

Olen tässä luvussa tarkastellun kumppanuusajattelua osana laajempaa yhteiskunnallista murrosta ja sitä, kuinka se saa erityisen muotonsa osana kodin ja koulun suhteita uudelleen jäsentävää kasvatuskumppanuutena. Seuraavaksi siirryn esittelemään luvussa 4. niitä teoreettisia lähestymistapoja, jotka ovat ohjanneet tämän tutkielman kysymysten asettelua sekä analyysin tekoa.

4 Tutkimuksen teoreettiset lähestymistavat

Kodin ja koulun välistä kasvatuskumppanuutta ei ainoastaan rakenneta koulutuspoliittisessa ohjauksessa vaan myös näiden synnyttämässä käytännöissä, joita toteutetaan kodin ja koulun kohtaamisten rajapinnoilla. Näissä puheissa ja käytännöissä myös vanhemmat jäsentävät ymmärrystä vanhemmuudesta ja rakentavat erilaisia vanhemmuuden konstruktia nykymaailman dynaamisissa ja kompleksisissa identifikaatioprosesseissa.

Meitä ympäröivä maailma voidaan näin ollen myös ymmärtää monia rinnakkaisia sekä keskenään kilpailevia todellisuuksia sisällään pitäväksi todellisuuksien kudelmaksi, joita kumppanuuden ja kasvatuksen diskurssit kuvaavat mutta myös tuottavat. Näiden vallalla olevien diskurssien sisällä ja risteyksissä emme ainoastaan rakenna käsitystä itsestämme ja suhteistamme toisiin ja tavoistamme toimia vaan myös suhteistamme yhteiskunnan instituutioihin ja käytäntöihin. Tässä luvussa tarkastelen eri teoreettisia lähestymistapoja niiden käsitteiden kautta, jotka ovat ohjanneet tutkielmani kysymyksenasettelua ja tapaani hyödyntää diskurssianalyysin elementtejä tutkielmani analyysissa.

4.1 Diskurssi

Vuoren (2002, s. 82) mukaan diskurssien moninainen käyttö aiheuttaa usein hämmennystä, sillä se mitä diskurssilla tarkoitetaan, saa erilaisia merkityksiä eri tutkimusperinteiden sisällä. Kielentutkimuksessa sitä on perinteisesti hyödynnetty teknisenä terminä, jolla on viittattu esimerkiksi myös lauseiden ylittävänä kielellisenä ilmiönä. Toisaalta joissain perinteissä diskurssit nähdään keinona liittää yksittäiset lausumat suurempiin historiallisiin murroksiin ja kokonaisten ajatusjärjestelmien muutoksiin. Näiden välimaastoon paikantuu useiden tutkijoiden tapa tarkastella diskursseja suhteessa johonkin tiettyyn tekstiaineistoon tai yksittäisen diskurssien suhdetta toisiinsa tai pyrkimystä nimetä tiettyjä diskursseja. (Vuori, 2002, s. 81–82.)

Diskurssit voidaan ymmärtää sosiaalisesti jaetuksi ja sosiaalisesti tuotetuksi todellisuudeksi, ja jotka yleensä opitaan ja osataan niin hyvin, että niistä voidaan sanoa tulevan luonnollinen osa arkeamme (Brunila, 2009, s. 39). Diskurssit ovat joukko lausumia, jotka tarjoavat ikään kuin kielen, jolla voidaan puhua jostain asiasta. Kun näitä lausumia käytetään jonkun diskurssin sisällä, ne samalla tulevat määritelleeksi sen, mitä jostakin asiasta voidaan sanoa ja mitä ei. (Parker, 2015, s. 21; Hall, 1999, s. 98.) Asioiden luonnollistumisen myötä diskursseista tulee meille itsestään selviä ja yksiselitteisiä totuuksia, jotka piilottavat näkyvistä sen, kuinka vallalla olevat diskurssit myös määrittelevät niitä

oikein olemisen tapoja, jotta tulisimme nähdyksi ja tunnustetuksi (Brunila, 2009, s. 38–39; Vuori, 2002, s. 81). Brunilaa (2009, s. 38) lainaten ”teemme asioita sanoilla, ja sanat tekevät meitä.”

Diskurssien voidaan ajatella myös kietoutuvan aina osaksi valtaa. Foucault’laisesta näkökulmasta ne eivät vain sisällä valtaa vaan diskurssit voidaan nähdä myös niiksi järjestelmiksi, joiden kautta vallan voidaan ymmärtää ikään kuin leviävän. Valta on tavallaan kaikilla ja jatkuvasti läsnä. (Brunila, 2009, s. 40.) Valta voidaan nähdä keinona, jolla jotkin diskurssin lausumat vakiinnutetaan todeksi. Toisin sanoen niillä, jotka tuottavat diskurssin, on aina myös mahdollisuus tehdä siitä totta. (Hall, 1999, s. 192–193.) Tiedon ja vallan yhteen kietoutumisesta ja sen mukanaan tuoma tietäminen asemoi miten ”tietäjä” ja ”tiedon kohteena” oleva diskurssissa asemoituvat, mutta valta ei ole aina pelkästään alistavaa vaan sitä voidaan haastaa ja kääntää ikään kuin alistava valta tuottavaksi valaksi vastadiskurssin voimin (Parker, 2015, s. 21). Brunila (2009, s. 40) luonnehtii tämänkaltaista valtaa samanaikaisesti rajoittavaksi sekä mahdollistavaksi, tuottavaksi ja uudistavaksi. Toisinajattelu mahdollistaa muutokset diskursseissa, jolloin myös muutetaan diskursseihin kietoutunutta valtaa (Brunila & Ikävalko, 2011, s. 288).

Tavassani käyttää diskurssia tässä tutkielmassa nojaudun Vuoren (2002, s. 81) tulkitaan ranskalaisen filosofin ja yhteiskuntateoreetikon Michel Foucault’n diskurssikäsitteestä, jossa diskurssit ymmärretään yhteiskunnallisiksi ilmiöiksi, jotka kuvaavat ja jäsentävät niin yksilöiden välisiä suhteita kuin myös yksilöiden ja instituutioiden toimintaa. Yhteiskuntatieteilijä Suvi Ronkaisen (1999, s. 34) väitöskirjassaan hyödyntämän diskurssitulkin mukaan diskursseissa myös luodaan kriteereitä sille mikä hyväksytään totuudeksi ja tiedoksi. Tulkiten tämän niin, että diskurssit eivät ole vain puhetapoja vaan se, miten asioista puhutaan, on sidottu diskursiivisiin käytäntöihin toisin sanoen sosiaalisesti vakiintuneisiin tapoihin tuottaa lausumia. Toisaalta ajattelen, että diskurssit eivät ole vain tietynlaisia tapoja puhua vaan ne synnyttävät käytäntöjä, joilla on myös materiaalisia seurauksia. Kodin ja koulun välistä kasvatuskumppanuutta ei siis ainoastaan tuoteta, muuteta ja haasteta siitä puhumalla vaan myös toimimalla kodin ja koulun käytännöissä. Vanhemmat merkityksellistävät kasvatuskumppanuutta osana laajempaa diskursiivista todellisuutta, jolla on myös materiaalisia seurauksia esimerkiksi siihen, kuinka ”hyvä vanhemmuus” diskurssin sisällä määritellään ja kenelle se on ikään kuin tarjolla ja mahdollinen. Toisin sanoen diskursseissa ei ainoastaan tuoteta tietoa kielenvälityksellä vaan diskursseja myös tuotetaan tietyissä käytännöissä (Hall, 1999, s. 99; Ks. myös Brunila, 2009).

Vuori (2002; ks. myös Hall, 1999) hyödyntää omassa äitiyttä ja isyyttä tarkastelevassa väitöskirjassaan Foucault'n diskursiivisen muodostuman käsitettä. Diskursiivista muodostumaa voidaan Vuoren (2002, s. 83) mukaan pitää eräänlaisena ”kattodiskurssina”, joka muotoutuu ja jäsentyy erilaisissa ja erityisissä diskursseissa. Sen avulla voidaan yrittää hahmottaa laajemmille aikaskenaarioille kuten esimerkiksi kokonaisille aikakausille ominaisia diskursiivisia prosesseja kuten esimerkiksi yhteiskunnallisia murroksia. Diskursiivisessa muodostumassa Vuoren (2002, s. 82–83) mukaan oleellista on ymmärrys siitä, että ”diskursseissa ja niiden laajemmissa muodostumissa on kyse paitsi ajattelu- ja puhetavoista, tavasta jäsentää ja tulkita maailmaa, myös muista toimintatavoista ja käytännöistä. Toisin sanoen ei-kielalliset käytännöt muovautuvat ja kiteytyvät siinä missä kielellisetkin.”

Tässä tutkielmassa ymmärrän kumppanuuden tällaisena diskursiivisena muodostumana niin sanottuna metadiskurssina, joka kiinnittyy laajempaan yhteiskunnalliseen murrokseen ja joka muotoutuu ja jäsentyy erityisissä diskursseissa. Kumppanuusajatuksen liittyä vahvasti yhteiskunnallinen ulottuvuus, johon sisältyy niin ajattelu- ja puhetapoja kuin myös tapoja jäsentää ja tulkita maailmaa, mutta myös muita toimintatapoja ja käytäntöjä. Kumppanuusdiskurssi koulun ja kodin kasvatusyhteistyössä muotoutuu ja jäsentyy omanlaiseksi kasvatuskumppanuuden diskurssiksi. Puhuttaessa vanhemmista koulun yhteistyökumppaneina voidaan tämänkaltaisen puheen kumppaneista tuovan keskusteluihin myös ajatuksen kumppanien tasavertaisuudesta, sitoutuneisuudesta, luottamuksesta ja vapaaehtoisuudesta. Tällainen ajattelu- ja puhettavan ujutautuminen kasvatuksen mahdollistaa myös erityisen tavan jäsentää ja tulkita kodin ja koulun välistä yhteistyötä kasvatuskumppanuusdiskurssista ja laajemmin kumppanuusdiskurssista käsin. Diskurssit eivät siis ole ikään kuin suljettuja järjestelmiä vaan ne ammentavat muista diskursseista ja kiedotaan ikään kuin osaksi tämän erityisen diskurssin merkitysten verkostoa (Hall, 1999, s. 100). Ronkaisen (1999, s. 33) mukaan diskurssit kiertävät ja ovat yhteydessä muihin keskusteluihin, jotka ovat mahdollisia tietyssä ajassa ja paikassa.

Diskurssin yhtenä oleellisempina elementtinä voidaan pitää performatiivisuutta. (Vuori, 2002, s. 88). Vuoren (2002, s. 88) mukaan performatiivisuuden ytimessä voidaan nähdä nykyisin olevan kyse siitä, kuinka kielen avulla voidaan saada aikaan yhteiskunnallisia vaikutuksia, joita ylläpidetään jatkuvalla toistamisella. Vuori (2002, s. 88) nojautuu ranskalaiseen jälkistrukturalistiseen filosofiaan Jacques Derridaan tulkitessaan, että performatiiviset toistot tavallaan kumoavat alkuperäisen puhetapahtuman tarkoituksenmukaisuuden läsnäolon pakon, jolloin performatiivisten lausumien voidaan ymmärtää toimivan

tästä irrallaan eri tilanteissa ja konteksteissa. Näin ollen näiden performatiivien voima paikantuu niiden olemassa oloon jo ennen kuin niistä aletaan puhua (Vuori, 2002, s. 88).

Tulkitsen tämän niin, että performatiivit ikään kuin häilyvät ”käyttövalmiina” meitä ympäröivässä diskursiivisessa maailmassa ja ne aktualisoituvat eri tilanteissa ja konteksteissa, kun niistä ruvetaan puhumaan. Kuten esimerkiksi tietyssä ajassa ja paikassa rakentunut ymmärrys hyvästä vanhemmuudesta ja se, miten sitä performoidaan, voidaan ymmärtää jatkuvasti läsnäolevana. Toisin sanoen voidaan ajatella, että meillä kaikilla on yhteisesti jaettu käsitys siitä, mitä ”hyvä vanhemmuus” milloinkin yleisesti ottaen on ja miten sitä performoidaan. Esimerkiksi nykyisin voidaan ajatella, että hyvä vanhempi kuuntelee, hoivaa, huolehtii ja tukee lastaan, vie harrastuksiin ja täyttää lapsensa tarpeet, mutta toisaalta myös tuottaa sopivissa määrin pettymyksiä. Se miten ”hyvää vanhemmuutta” milloinkin performoidaan, jotta tullaan ymmärretyksi ja nähdyiksi, aktualisoituu siinä kontekstissa, jossa tämä ymmärrettäväksi ja nähdyksi tulemisen vaade esiintyy kuten esimerkiksi kodin ja koulun välisessä kasvatuskumppanuudessa.

Omassa tutkielmassani performatiivisuus ei ole konkreettinen tutkimuksellinen työväline vaan se lähinnä toimii tutkimusotettani ohjaavana ”voimana”. Vanhemmuus kulttuurisena seikkana on olemassa ennen yksilöä, joka näin ollen joutuu sopeutumaan kulttuurin tuottamaan normiin vanhemmuudesta ja sen sukupuolittuneesta luonteesta toisin sanoen äitiydestä ja isyydestä. Normin täydellinen saavuttaminen on mahdotonta, mutta vaade ymmärretyksi ja uskotuksi tulemisesta edellyttävät mahdollisimman normin mukaista toimintaa. Oikeanlaisen vanhemmuuden performointi aktualisoituu erilaisissa konteksteissa kuten muun muassa kodin ja koulun yhteistyökumppanuudessa. Toisaalta vanhemmilla on näistä vanhemmuutta muovaavista normeista huolimatta myös mahdollisuus tarkastella näitä normeja kriittisesti ja omaksua eräänlainen muutoshalukkuus, jolloin vanhemmuus ei ole kokonaan tunnistettavissa. Tämänkaltaisen ei-tunnistettavuus on mahdollista vanhemmuuden kontekstissa muun muassa sukupuolen korjaamisprosessin myötä, jolloin esimerkiksi naisesta mieheksi sukupuolensa korjannut tulee rasakaaksi. (vrt. Vuori, 2002, s. 88–89; Brunila & Ikävalko, 2011, s. 288.)

4.2 Identiteetti ”liikkuvana juhlana”

Nykyaikana meidän voidaan ajatella olevan ympäröity identiteettejä jollakin tapaa koskeavilla kirjoituksilla. Niitä käsitellään ja niistä neuvotellaan niin sosiaalisessa mediassa kuin myös useissa akateemisissa kirjoituksissa. Sosiologi ja kulttuurintutkija Stuart Hallin (1999, s. 19) mukaan nykyisissä identiteettiä koskevissa keskusteluissa voidaan nähdä

olevan kyse eräänlaisesta "identiteettikriisistä", jossa ymmärrys identiteeteistä suhteellisen pysyvinä ja yhtenäistä subjekteja tuottavina on haastettu identiteettikäsityksillä, jossa identiteetit nähdään dynaamisina ja ikään kuin pirstaloituneita subjekteja tuottavina. Hallin (1999, s. 22) mukaan sosiologiassa klassisessa identiteettinäkömyksessä identiteetti nähdään muodostuvan minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän näkömyksen mukaan ihmisellä on sisäinen ydin ikään kuin "tosi minä", joka muovautuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa "tosi minän" ulkopuolella olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. Toisin sanoen samalla kuin heijastamme itsemme tai sisäisen olemuksemme näihin tarjolla oleviin kulttuuriin identiteetteihin, liitämme ne osaksi sisäistä minäämme omaksumalla niiden merkitykset ja arvot. (Hall, 1999, s. 22.)

Tämän näkömyksen haastaa Hallin (1999, s. 22–23; ks. myös Brunila & Rossi, 2018, s. 292–293) mukaan ajatus, jossa subjektin ei ymmärretä koostuvan yhtenäisestä ja vakaasta identiteetistä, jonka samalla nähdään ikään kuin vakauttavan sosiaalisen maailmamme. Tämän ajattelun mukaan subjektilla ei ole ainoastaan yhtä yhtenäistä tai yhtenäiseksi muovautuvaa identiteettiä vaan monia jopa keskenään ristiriitaisia ja jännitteisiä identiteettejä. Hallin (1999, s. 250–251; ks. myös Brunila ja Rossi, 2018, s. 292–295) näkömyksissä nämä identiteetit muodostuvat aina kompleksisiksi, toisiaan risteävistä ja usein myös toisilleen jännitteisistä diskursseista, käytännöistä ja positioista. Tästä syystä identiteettejä tulee Hallin (1999, s. 251) mukaan aina tarkastella "erityisissä historiallisissa ja institutionaalisissa paikoissa, tiettyjen erityisten diskurssiivisten muodostumien ja käytäntöjen sisällä tiettyjä lausuman strategioita käyttäen tuotettuina".

Tässä tutkielmassa ymmärrän identiteetin edellä kuvatun postmodernin subjektin kautta rakentuneeksi, jolloin Stuart Hallia (1999, s. 23) lainaten: "Identiteetistä tulee 'liikkuva juhla': se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan tai puhutellaan meitä ympäröivissä kulttuurissa järjestelmissä." Hallin (1999, s. 23) mukaan postmoderni subjektikäsitys mahdollistaa identiteetin ymmärtämisen joustavana, monimuotoisena ja muuttuvana. Tämänkaltaisen postmoderni subjekti ottaa eri identiteettejä eri aikoina eivätkä ne järjesty yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja saa aikaan tietynlaista eheää minää vaan identifikaatioprosessimme on jatkuvasti liikkeessä ja sen muodostumista ohjaavat erilaiset tarjolla olevat keskenään jännitteiset identiteetit. Hallin (1999, s.44) näkömyksessä postmodernien subjektien identiteetit voidaan nähdä "avoimina, ristiriitaisina, keskeneräisinä ja pirstoutuneina". Hallin (1999, s. 227) mukaan identiteeteissä on aina myös kyse "joksikin tulemisesta" kuin myös "jonakin olemisesta". Se ei ole siis jotain, joka on ikään kuin valmiiksi olemassa vaan muokkautuu jatkuvasti

ajan, paikan, kulttuurin ja vallan risteämissä. Tutkielmassani diskursiivisen lähestymistavan hyödyntäminen mahdollistaa identifikaation näkemisen konstruktioksi eli toisin sanoen prosessiksi, joka ei koskaan sulkeudu vaan on jatkuvasti käynnissä.

Identiteetin muodostamisessa ei kuitenkaan ole ainoastaan kyse ”joksikin tulemisesta” tai ”jonakin olemisena” vaan myös siitä mistä haluamme erottautua. Sosiologi Beverly Skeggs (1997, s. 75) käyttää tästä erottautumisesta disidentifikaation käsitettä. Disidentifikaation edellytyksenä on tunnistaa, vastustaa ja haastaa se tarjolla oleva identiteetti, josta haluamme erottautua. Koulutusta, sukupuolta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta tarkastelleiden Debbie Epsteinin, Roger Hewitin, Diana Leonardin, Melanie Mauthnerin ja Chirs Watkinsin (2003, s.121) mukaan koulukontekstissa tehdään identifikaatiota kuin myös disidentifikaatiota usein sosiaalisten eroavaisuuksien perusteella, mutta usein (dis)identifikaation prosessi voidaan nähdä myös toimivan inklusiota ja eksklusiota synnyttävänä mekanismina esimerkiksi silloin, kun muista erottautuminen tapahtuu sulkemalla toisia ulos ja samalla epäämällä heiltä mahdollisuuden omaksua joku tietty identiteetti.

Tässä tutkielmassa ymmärrän vanhemmille mahdollistuvat identiteetit moninaisiksi ja jopa keskenään ristiriitaisiksi ja jännitteisiksi. Nämä identiteetit muodostuvat kompleksiksi toisistaan risteävistä ja usein myös toisilleen jännitteisistä diskursseista ja käytännöistä sekä niissä syntyvistä uudelleen asemoitumisista suhteessa kouluun. Kumppanuuden ymmärtäminen eräänlaisena metadiskurssina ja sen erityinen kasvatuskumppanuuden diskurssi paikantaa vanhempien identiteettien tarkastelun sille erityiseen kontekstiin kouluun ja niihin käytäntöihin, joissa vanhemmat kasvatuskumppanuudessa toimivat.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on osaltaan liittyä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä käytävään keskusteluun, jossa jatkuvasti neuvotellaan niin kodin ja koulun kasvatustavista kuin myös jäsennetään vanhempien asemoitumista suhteessa kouluinstituutioon. Kodin ja koulun välisen kasvatuskumppanuuden sekä vanhemmuuden ymmärtäminen oman aikansa tuotteina mahdollistaa mielenkiintoisen tarkastelun siitä, miten uudeltaisesta hyvinvointivaltiomallista kumpuavan kumppanuusajatuksen ja siihen sisältyvien tasavertaisuuden, luottamuksen, vapaaehtoisuuden ja osallisuuden olettamukset näyttäytyvät puhuttaessa koulun ja kodin yhteistyöstä ja miten vanhemmuutta merkityksellistään osana tätä kumppanuusajattelua.

Ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui kysymys, millaisia ovat ne kasvatuskumppanuuden ideaalit, joita barometriin osallistuneet vanhemmat rakentavat vastauksissaan ja millaisia mahdollisia jännitteitä ideaaleihin liittyy. Kysymyksen avulla halusin pyrkiä pääsemään kiinni niihin tapoihin, miten vanhemmat kasvatuskumppanuuden ideaaleja vastauksissa rakentavat ja avata mahdollisuus tulkita vanhempien vastauksissa rakentamat kasvatuskumppanuuden ideaalit vain yhdenlaisiksi konstruktioksi, jotka voivat olla keskenään kilpailevia, jännitteisiä tai jopa ristiriitaisia.

Tutkielmani keskiössä on kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden ja vanhemmuuden samanaikainen tarkastelu. Tapani hyödyntää diskurssin käsitettä tässä tutkielmassa tekee mahdolliseksi tarkastella niitä materiaalisia seurauksia, joita vanhempien vastauksissa rakentamalla kasvatuskumppanuuden ideaaleilla on suhteessa oikeanlaisen vanhemmuuden rakentumiseen. Toiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui näin ollen kysymys, minkälainen vanhemmuus näyttäytyy näissä kasvatuskumppanuuden ideaalissa vanhemmille mahdollisena.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia ovat ne kasvatuskumppanuuden ideaalit, joita barometriin osallistuneet vanhemmat rakentavat vastauksissaan, ja millaisia mahdollisia jännitteitä ideaaleihin liittyy?
2. Minkälainen vanhemmuus näyttäytyy näissä ideaaleissa mahdollisena?

Tutkimuksessani hyödynnän diskursiivisen tutkimusotteen elementtejä, joiden avulla pyrin pääsemään kiinni niihin tapoihin ja käytäntöihin, joissa kodin ja koulun välistä kasvatuskumppanuutta rakennetaan ja minkälaisia vanhemmuuden identiteettejä kasvatuskumppanuuden ideaaleissa vanhemmille on mahdollisia. Tutkielmani tuloksena on nostaa aineistosta esiin ja nimetä vanhempien vastauksissaan rakentamia kasvatuskumppanuuden ideaaleja sekä tarkastella niissä mahdollisia vanhemmuuksia ja liittää nämä osaksi laajempaa kasvatusta, vanhemmuutta ja kumppanuutta koskettavaa diskursiivista todellisuutta.

6 Tutkimusta tekemässä

Lähden tutkielmassani liikkeelle ajatuksesta, että arjessa kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta rakennetaan vanhempien, opettajien, lasten ja muiden toimijoiden välisissä keskusteluissa, kohtaamisissa ja muissa tilanteissa, joissa tietoa oppilaista ja koulun käytänteistä jaetaan ja vaihdetaan. Näissä arkisissa käytännöissä on aina kuitenkin läsnä myös ne diskursiivisesti rakentuneet todellisuudet, joita neuvotellaan, uusinnetaan ja muokataan niin julkisissa puheissa ja käytännöissä kuin myös ”yksityisesti” kodin ja koulun sisällä. Tämän lähtöajatukseni myötä tutkielmani sijoittuu osaksi nykyistä jälkistrukturalismista keskustelua, jossa huomioidaan kielen ja diskursiivisen käytänteiden todellisuutta rakentava luonne (vrt. Ronkainen, 1999).

Kodin ja koulun välistä kasvatuskumppanuutta kuin myös vanhemmuutta voidaan tutkia monilla eri tavoin. Tässä tutkielmassa kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta lähestytään tarkastelemalla niitä puheita ja käytäntöjä, joissa kasvatuskumppanuutta rakennetaan ja merkityksellistetään ja joissa tietynlaisia vanhemmuuden identiteettejä vanhemmille mahdollistuu. Tässä luvussa kuvaan ensin alaluvussa 6.1 niitä menetelmiä, joita hyödynsin päästäkseni kiinni niihin tapoihin ja käytäntöihin, joilla barometriin vastanneet vanhemmat rakentavat vastauksissaan kasvatuskumppanuuden ideaaleja ja niissä mahdollistuvia vanhemmuuksia. Tämän jälkeen kuvaan alaluvussa 6.2 sitä, kuinka tutkimusaineistoni on tuotettu, jonka jälkeen alaluvussa 6.3 avaan aineiston analyysini etenemisen vaiheita. Alaluvussa 6.4 pohdin tulosten raportointia tutkimuseettisistä näkökulmista käsin.

6.1 Diskursiivinen lähestymistapa

Diskurssianalyysi ei ole yksittäinen selkeä menetelmä vaan sitä voidaan pitää löyhänä teoreettisena kehyksenä, jossa voidaan hyödyntää useita erilaisia analyysivälineitä (Parker, 2015, s. 9–10). Keskeisempänä kysymyksenä diskurssianalyysin näkökulmasta voidaan nähdä olevan se, miten kielen ja todellisuuden suhdetta tulkitaan. Kielen ja todellisuuden suhteen tulkinta herättää kysymään, nähdäänkö kielen kuvaavan ja heijastavan todellisuutta monisyisesti ja monimutkaisesti vai merkityksellistyykö todellisuus kielenkäytössä. (Juhila, 2016, s. 371.) Tämä kielen ja todellisuuden suhteen ymmärtäminen voidaan nähdä myös määrittelevän sitä, mihin tutkimusperinteeseen analyysissa hyödynnettävä diskurssianalyysimenetelmä voidaan paikantaa.

Tapani tulkita todellisuutta sosiaalisesti rakentuneena ja jälkistrukturalismiseen perinteesseen paikantuva foucault'lainen ymmärrys diskurssien sosiaalista todellisuutta tuottavasta luonteesta on tutkielmani kannalta merkityksellinen. Tämän lähtöajatuksen myötä tässä tutkielmassa hyödyntämäni diskurssianalyysin otteet voidaan paikanta kriittiseen diskurssianalyysin tai foucault'laiseen diskurssianalyysin perinteeseen (ks. mm. Parker, 2015). Foucault'laista diskurssianalyysin traditiota hyödyntävään diskurssianalyysiin kietoutuu aina myös ilmiön historiallisuus, toisin sanoen se, miten joksikin on tultu, on aina historiallisesti muovautunut (Brunila & Ikävalko, 2012, s. 287–288; Parker, 2015, s. 21; Hall, 1999, s. 98–105).

Kriittisessä diskurssianalyysissa ja foucault'laisessa diskurssianalyysissa kielen ja todellisuuden välisen suhteen tulkinta voidaan mieltää nojaavan ontologiseen konstruktionismiin. Tässä lähestymistavassa kieli nähdään pääasiallisena tutkimuskohteena, mutta kielenkäytön ulkopuolella nähdään olevan ei-kielellisiä todellisuuksia. Näin ollen diskurssianalyysin tehtävänä on tarkastella sekä niitä diskursiivisia tapoja, miten todellisuutta diskursiivisissa käytännöissä rakennetaan, että pohtia näiden suhdetta ei-kielellisiin ja kielellisiin todellisuuksiin. (Jokinen, 2004, s. 192; Fairclough, 2001, s. 229–230.) Foucault'lainen tapa käyttää diskurssia pitää sisällään näin ollen sen, mitä sanotaan ja mitä näistä seuraa (Brunila & Ikävalko, 2012, s. 288; Fairclough, 2001, s. 233; Jokinen, 2004, s. 192). Tässä tutkielmassa ymmärrän tämän foucault'laisen näkemyksen niin, että se, miten esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyöstä puhutaan koulutuspoliittisessa ohjauksessa, siirtyy osaksi niitä dokumentteja kuten muun muassa perusopetussuunnitelmaa, jossa kodin ja koulun yhteistyötä määritellään. Tämä siirtyy sen myötä osaksi niitä tapoja, miten kodin ja koulun yhteistyöstä puhutaan ja miten kodin ja koulun käytännöt muovaantuvat. Näihin diskursiivisiin käytänteisiin kietoutuu osaksi se, miten vanhemmuutta merkityksellistetään ja minkälaisia vanhemmuuksia vanhemmille mahdollistuu näissä käytännöissä.

Foucault'laisessa ja kriittisessä diskurssianalyysissa tavoitteena voidaan nähdä olevan kyseenalaistaa itsestäänselvyydet ja osoittaa niiden diskursiivisuus sekä purkaa nämä vallalla olevat hegemoniset totuusväittämät ja rakentaa vastadiskursseja ja toisin tekemisen mahdollisuuksia (Parker, 2015, s. 18–22, 86–89). Tässä tutkielmassa hyödynnän kriittisestä diskurssianalyysistä perinteestä kumpuavia elementtejä ja lähden tutkielmassa liikkeelle laajoista diskursiivisista maailmoista kuten vanhemmuus ja kodin ja koulun kumppanuus, joiden kautta sukellan enemmän aineiston sisällä pysyttelevämpään analyysiin, jonka jälkeen tutkielman tuloksissa palaan jälleen laajempien yhteiskunnallisten kysymysten pariin.

6.2 Aineiston tuottaminen

Kodin ja koulun yhteistyötä voidaan tarkastella useasta näkökulmasta lähestyen ja erilaisia aineistonkeruumenetelmiä hyödyntäen. Yhden aineistonkeruumenetelmän tarjoavat erilaisista näkökulmista tuotetut survey-tutkimukset, jotka mahdollistavat myös laajempien aineistojen keräämisen. Ronkaisen (1999, s. 97) näkee, että survey-tutkimusten yhteiskunnallinen asema on vahvistunut huolimatta yhteiskuntakriittikkojen kasvavasta kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin kohdistamasta kritiikistä. Erilaisista mielipide-, asiakas- ja markkinointikyselyistä ja niiden avulla tuotetuista tuloksista kuten muun muassa barometreistä on Ronkaisen (1999, s. 97) mukaan tullut osa arkeamme. Ronkainen (1999, s. 97) sijoittaa lomakehaastatteluina tuotetut kuvaukset, ennusteet ja barometrit osaksi julkista yhteiskunnallista keskustelua, jonka myötä rakennamme ymmärrystämme maailmasta ja siitä mikä on ”vallitseva näkemys” tai mikä on ajan trendi ja minne ollaan menossa.

Kvantitatiivisin menetelmin tuotetussa analyysissä hyödynnetään tilastollisia menetelmiä, joiden takana on aina Ronkaisen (2004, s. 65) mukaan tutkijan tekemät valinnat sekä tulkinnallinen luovuus analyysin teossa. Aikakaudella, jossa yhä vahvemmin kvantitatiivisin menetelmin tuotetulla tiedolla tuotetaan todellisuutta, yhteiskuntatieteellisen menetelmäkeskustelun ongelman ytimeksi muodostuu Ronkaisen (1999, s. 97) mukaan se, ettei yhteiskuntatieteilijöillä ole näkemystä juuri siitä millainen ”survey-tutkimus on konstruktiona, joka konstruoi”. Toisin sanoen mitkä ovat ne diskursiiviset käytänteet surveyn takana eli mihin meitä tilastotiedoilla vakuutetaan ja suostutellaan. Tieto ei ole irrallaan tietäjästä, toisin sanoen se mitä tiedetään ei ole irrallaan siitä kuka tietää, eikä se mitä tiedetään siitä, miten tiedetään tai mistä lähtökodista tiedetään. Tieto ja tietäjä eivät myöskään ole irrallaan niistä tekstuaalisista käytännöistä toisin sanoen niistä intresseistä, jotka ohjaavat tiedon hankintaa. (Ronkainen, 1999, s. 103.)

Postmodernin ajattelun mukaisesti väitteet todellisuudesta eivät ainoastaan kuvaile vaan myös tuottavat sitä. Näin ollen myös tieteellinen tutkimus tuottaa sitä ilmiötä, jota se tutkii. (Ronkainen, 1999, s. 103–104; Brunila, 2009; Hall, 1999.) Toisin sanoen tieteellinen tieto, kuten Ronkainen (1999, s. 104) tuo esiin, on vain yksi mahdollinen paikallinen diskurssi todellisuudesta (local knowledge). Tieteen erottaa muista keskusteluista sen erityinen status, joka voi hyödyntää retoriikkaa, jossa Ronkaisen (1999, s. 104) mukaan ”tieteellinen tutkimustieto on yleistä ja paras likiarvo totuudelle todellisuudesta sellaisena kuin se on.” Tieto ei ole siis objektiivista eikä ikään kuin puhdasta, vaan jokainen tietäjä

on tietyssä asemassa ja kiinnittyy näin ollen aina jotenkin tietynlaisiin kokemusmaailmihin ja diskursiivisiin käytänteisiin (Ronkainen, 1999, s. 105–106; Brunila, 2009). Näin ollen tieto on Ronkaisen (1999, s. 106) mukaan aina osittaista (partial) ja sosiaalisesti sijoittunutta (positional).

Herää kysymys, voiko mikään tieto olla silloin etuoikeutetusti todellisuutta kuvaavaa, jos kaikki tieto on yhtä lailla totta. Tiedoksi nimeäminen on Ronkaisen (1999, s. 107) näkemysissä mahdollista vain silloin kuin tiedoksi ”ehdotettu sijoittuu johonkin tietämisen diskurssiin ja läpäisee ne kriteerit, jotka tiedolle on asetettu.” Toisin sanoen tietoa ei ole vain jotain mitä minä pidän tietona vaan tiedon kriteerit ovat sovittuja, sosiaalisesti jaettu, jolloin ne voivat vakuuttaa sekä tietäjän että yhteisönsä (Ronkainen, 1999, s. 107). Feministinen ja postmoderni tietämisen argumentointi johdattelee alituisen keskusteluun tietämisen kriteereistä ja velvoitteesta kirjoittaa nämä tiedon kriteerit auki (Ronkainen, 1999, s. 108; ks. myös Brunila, 2009). Tietäjän paikallisuus luo ehdot tiedolle ja mahdollistaa tietämisen, jolloin kyse on tiedosta, joka on tuotettu tietyin kriteerein ja oletuksin. Kilpailevien totuusväitteiden hyväksymisestä avautuu tutkijalle mahdollisuus, mutta myös velvoite reflektoida ja perustella tarjoilemaansa tiedon pätevyyttä suhteessa muihin väittämiin. (Ronkainen, 1999, s. 180–109; Brunila, 2009, s. 36–38.) Tutkija on ikään kuin ”nöyrän tiedon” äärellä, jolloin avautuu mahdollisuus tietää epävarmuudessa ja kohdata erot kuuntelemalla muita tarjolla asetettuja tietoja ja antamalla tilaa muille tietäjille (Ronkainen, 1999, s. 109).

Survey-tutkimuksen yhteydessä tietämisen mahdollisuus merkitsee Ronkaisen (1999, s. 110) mukaan tietämistä muun muassa reflektiivisessä suhteessa. Toisin sanoen tutkija, joka suunnittelee aineiston hankinnan ja toteuttaa analysoinnin ja niiden tulokinnan sijoittuu erilaiseen asemaan suhteessa vastaajiin. Vastaukset ovat annettu toisessa ajassa ja paikassa ja toisenlaisessa tilanteessa kuin missä aineiston hankinta, analyysi ja tulokinta. Vastaajia voidaan näin ollen luonnehtia Ronkaista (1999, s. 110) lainaten ”aidosti toisiksi, tietäviksi henkilöiksi”, joiden vastaukset ovat ymmärrettävissä eräänlaisiksi paikallisiksi ja kokemukseen sitoutuneiksi selonteoiksi.

Oma aineistoni on tuotettu osana tällaista laajaa Survey-kyselytutkimusta, jolloin ymmärän aineistoni toisenlaisessa ajassa ja paikassa, toisenlaisessa diskursiivisessa tilassa ja toisenlaisessa todellisuudessa rakentuneiksi selonteoiksi (vrt. Ronkainen, 1999, s. 111). Aineistoni kiinnittyy osaksi Suomen Vanhempainliiton ja Förbundet Hem och Skola i Finland tuottamaa vuoden 2018 Vanhempien Barometria, jossa tarkastellaan koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä ja kodin ja koulun yhteistyöstä,

josta kerättyä aineistoa lähestyn kuitenkin tässä tutkielmassa laadullisesta tutkimusperinteestä käsin.

Suomen Vanhempainliitto on vuonna 1907 perustettu yhdistys, joka perustamisvaiheessa toimi nimellä Kotikasvatus-Yhdistys. Kotikasvatus-Yhdistyksen tarkoituksena oli alun perin tukea kotien harjoittamaa kasvatustyötä ja sen perustajajäsenenä pidetään kansakouluntarkastaja Kaarle Kerkkosta. Ensimmäisenä puheenjohtajana toimi kirjailija Maria Furuhjelm. Vuonna 1974 yhdistyksen nimeksi tuli Koti ja Koulu -yhdistysten Liitto ja vuonna 1990 yhdistys uudelleen nimettiin Koululaisten vanhempien liitoksi. Vuonna 1995 yhdistys sai nykyisen nimensä Suomen Vanhempainliitto, jonka ydintehtäväksi määriteltiin kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen. Suomen Vanhempainliiton työn tarkoituksena on rakentaa yhdessä muiden lapsi- ja perhejärjestöjen sekä yrityskumppaneiden kanssa vanhempainyhdistyksille, opettajille ja päätöksentekijöille tarjottavia palveluja, joiden keskiössä on tukea lasten kasvua, oppimista sekä hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä päiväkodeissa, kouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Suomen Vanhempainliittoon kuuluu yli 1300 rekisteröitynyttä vanhempainyhdistystä, jotka toimivat niin päiväkodeissa kuin myös kouluissa ja oppilaitoksissa. (Suomen Vanhempainliitto.)

Vuoden 2018 Vanhempien Barometri oli ensimmäinen Suomen Vanhempainliiton ja Förbundet Hem och Skola i Finlandin yhdessä tuottama barometri ja siitä tiedotettiin Suomen Vanhempainliiton ja Hem och Skolaan jäsenjärjestöjen kautta. Näiden paikallisten vanhempainyhdistysten lisäksi Opetushallitus lähetti tiedon Vanhempien barometri -kyselystä kaikille Suomen peruskoulujen rehtoreille, joita pyydettiin välittämään kysely koulun oppilaiden vanhemmille. Myös sosiaalista mediaa hyödynnettiin barometrikyselystä viestittämiseen. Barometriin vastanneita oli yhteensä 9842, joista 7825 vastasi suomenkieliseen ja 1775 ruotsinkieliseen kyselyyn. (Suomen vanhempainliitto.)

Vanhempien Barometri 2018 sisälsi 51 kysymystä. Näistä 14 kysymyksen avulla tiedusteltiin vastaajien taustatietoja, 34 barometrin kysymystä olivat monivalintoja tai asenteita kartoittavia viisiportaisia likert-asteikollisia kysymyksiä ja 7 kysymystä oli avoimia kysymyksiä, joihin vastaajilla oli mahdollisuus kirjoittaa oma tekstimuotoinen vastauksensa. Kyselyyn sisältyi lapsen hyvinvointiin, koulunkäyntiin, uuteen opetussuunnitelmaan ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä teemoja. Taustatietojen kuten lapsen koulukielen, vastaajan sukupuolen, vastaajan äidinkielen, vastaajan koulutustaustan, vanhempien lukumäärän perheessä, lapsen sukupuolen, lapsen koululuokan, vastaajan asuinalueen, kunnan, jossa lapsen koulu sijaitsee, lapsen erityisen tuen tarpeen selvittämisen, lapsen koulun järjestämistahon, koulun oppilasmäärän ja lapsen luokan oppilasmäärän lisäksi

vanhempia pyydettiin ottamaan kantaa koulun sisäilmaongelmiin, kouluruokailuun, kodin ja koulun yhteistyöhön, vanhempien osallisuuteen koulun arjessa ja lapsen arkeen kotona sekä siihen, miten uusi opetussuunnitelma näkyy koulun arjessa.

Sain Suomen Vanhempainliitolta mahdollisuuden käyttää tämän tutkielman aineistona barometrin seitsemää avointa kysymystä, jotka olivat seuraavat:

- Jos lapsesi saa erityistä tai tehostettua tukea, kerro miten se on toiminut.
- Uusi opetussuunnitelma on muuttanut oppilaan arviointia. Mitä mieltä olet lapsesi koulun arviointitavoista.
- Mitä mieltä vanhempana olet tieto- ja viestintäteknologian lisääntyvästä käytöstä koulussa.
- Miten haluat olla vanhempana mukana tukemassa lasten hyvinvointia koulussa.
- Miten koulun vanhempainiltoja voisi mielestäsi kehittää.
- Kerro, mitkä asiat lapsesi elämässä ilahduttavat sinua tällä hetkellä.
- Minkälaista tukea toivot saavasi koulusta / päiväkodista vanhemmuuteen.

Kuten edellä olevissa kappaleissa olen tuonut esiin, aineiston tuottaminen, on aina kytköksissä niihin diskursseihin, diskursiivisiin ja tekstuaalisiin käytänteisiin, joihin tutkija kiinnittyy ja jotka ohjaavat tutkimuksen aineiston keruuta, analysointia ja tulosten tulkitsemista. Näin ollen myös nämä yllä olevat barometrin kysymykset ovat tuotettu jossain ajassa ja paikassa ja tutkijan postiossa, joka kiinnittää tutkijan tietynlaisiin kokemusmaailmoihin ja diskursiivisiin käytänteisiin.

Seuraavaksi käyn läpi tutkimukseni rajautumista ja tutkielmani kannalta merkityksellisiä barometrin taustamuuttujia. Rajasin tutkielmani aineiston koskemaan yhtä tämän barometrin avoimesta kysymyksestä tuotettuja vastauksia: *'Miten haluat olla vanhempana mukana tukemassa lasten hyvinvointia koulussa?'* Lähes 6000 vanhempaa vastasi tähän kysymykseen, joten aineiston käsiteltävyyden takia päädyin rajaamaan aineistoani lapsen koululuokan, lapsen koulukielen ja vastaajien asuinpaikan mukaan.

Aineistoni rajausta pohtiessa päätin valita aineiston koskemaan Etelä Suomessa, 1–6 luokkaa suomenkielisissä kouluissa käyvien lasten vanhempia. Barometrissä aluejako

oli tehty AVlen toisin sanoen aluehallintovirastojen maakuntajakoihin pohjautuvien toimialueiden mukaan, joka kuitenkin voitiin nähdä tuottaneen vanhemmille jonkin verran vaikeuksia, sillä esimerkiksi Espoota kuin Rovaniemeä löytyi esimerkiksi Länsi- ja Sisä-Suomesta. Hyvin moni vanhempi oli myös jättänyt valitsematta alueensa ja kirjoittanut vain kunnan. Tästä syystä barometrin toteuttamisesta vastannut tutkija oli päättänyt ajamaan maakuntalistat kuntineen ja syöttämään maakunnan käsin aineistoon. Näin ollen alueelliseksi taustamuuttujaksi tutkielmassani muodostui lopulta Uusimaa.

Useat aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että alakoululaisten vanhemmat ovat aktiivisemmin mukana lastensa koulunkäynnissä kuin yläkoulun vanhemmat. Tähän oletta-
mukseen nojautuen päädyin valitsemaan aineistoni koskemaan 1–6- luokkalaisten lasten vanhempia, sillä halusin luoda mahdollisuuden tarkastella kodin ja koulun välistä kumppanuutta mahdollisimman usean eri vastauksen kautta. Tämän lisäksi päädyin tarkastelemaan aineistoa vastaajien sukupuolen mukaan, koska useat aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kodin ja koulun yhteistyö on hyvin sukupuolittunutta. Tämä on myös ilmiö, jota tarkastelen kriittisesti osana omaa analyysiani. Uusi ja lopullinen aineistoni siis muodostui Uudellamaalla, 1–6 luokkaa suomenkielisissä kouluissa käyvien lasten vanhempien vastauksista. Näin rajattuani aineistoni koostuu 807 vanhemmasta, joista 686 nimesivät itsensä naiseksi, 119 nimesivät itsensä mieheksi ja 2 nimesivät itsensä muuksi kuin naiseksi tai mieheksi.

Kaikista barometriin vastanneista 83% ilmoitti äidinkielekseen suomen, 15,6% ruotsin ja 1,4 prosenttia ilmoitti jonkun muun kielen. Lapsen koulukielenä vastaajista 80,9 prosenttia ilmoitti olevan suomi, 17,9 prosenttia ruotsi ja 1,2 prosenttia lapsista kävi joko kielikoulussa, kielikylvyssä tai muussa kuin suomen- tai ruotsinkielisessä koulussa. Vuoden 2018 Vanhempien Barometri käännettiin myös ensimmäistä kertaa Svenska Kulturfondenin myöntämällä apurahalla 12 Suomen peruskouluissa yleisimmin puhutuille vieraille kielille, joita olivat englanti, venäjä, viro, bosnia, bulgaria, vietnam, arabia, farsi, kurdi, arabia, suahili ja somali. Näistä saadut tulokset raportoidaan kevätlukukaudella 2019.

Perhekuntaa kysyttäessä barometriin vastanneista suurin osa eli reilu 83 prosenttia ilmoitti asuvansa kahden vanhemman perheessä, 14,1 prosenttia ilmoitti asuvansa yhden vanhemman perheessä ja 2,4 prosenttia ilmoitti asuvansa useamman aikuisen perheessä. Maantieteellisesti noin 30 prosenttia vastaajista asui Uudellamaalla. Sukupuolekseen kyselyyn vastanneista 87,3 prosenttia nimesivät naisen, 12,5 prosenttia miehen ja 0,2 prosenttia nimesi sukupuolekseen jonkun muun kuin naisen tai mies.

Vastaajien lapsista 71,2 prosenttia kävi alakoulua ja 28,8 prosenttia yläkoulua. Vanhempien vastaukset jakautuivat suhteellisen tasaisesti alakoulun luokka-asteiden kesken niin, että jokaisella luokka-asteella oli n. 11,8–12,2 prosenttia vastaajien lapsista. Yläkoulun 7.luokalla oli 11,5 vastaajien lapsista ja ylemmillä luokilla vastaajien lapsia oli alle 10 prosenttia.

Tämän tutkielman aineisto on tuotettu kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen, jonka verkkolomakepohjaisessa kyselyssä on mahdollistettu myös muutamaa avoimeen kysymykseen vastaaminen omin sanoin. Lähestyn tässä tutkielmassa näitä vanhempien omin sanoin tuottamia vastauksia ikään kuin ne olisivat verkkolomakkeella toteutettuja strukturoituja haastatteluja. Tämä mahdollistaa myös aineiston analyysissä laadullisten tutkimusmenetelmien hyödyntämisen. Tästä näkökulmasta käsin internet on toiminut ensisijaisena teknisenä välineenä aineiston keruussa (ks. Tiitula, Rasta ja Ruusuvoori, 2015, s. 264–270).

Verkkolomakkeella toteutettujen haastattelujen etuna kasvokkain tapahtuviin haastatteluihin verrattuna voidaan pitää haastattelutilanteiden mahdollisten häirittelevien tekijöiden vähentämistä. Toisin sanoen ne tekijät, jotka vuorovaikutuksellisessa haastattelutilanteessa määrittelevät valta-asetelmia kuten tutkijan läsnäolo ja ne ei-verbaaliset tekijät, kuten esimerkiksi se, miten tilassa ollaan ja miten haastattelut on fyysisesti järjestetty, eivät ole läsnä verkkolomakkeilla tuotetuissa aineistoissa. Tämänkaltaista haastattelutilannetta ei myöskään määritellä yhtä vahvasti haastattelijan tai haastateltavan sukupuolen tai iän kautta. Koska haastatteluaineisto on valmiiksi tuotettu kirjalliseen muotoon, siitä jää pois litteroinnin tuoma mahdollisuus virheisiin. Toisaalta kirjallinen ilmaisu ei ole välttämättä yhtä rikasta kuin puheena tuotettu ja ajatusten sanallistaminen voi yksinkertaistaa vastausten sisältämää monimuotisuutta. Myös vapaalle kirjoitukselle annettu tila voi vaikuttaa siihen, miten asioista kerrotaan tai puhutaan. (Tiitula, Rastas ja Ruusuvoori, 2015, s. 264–270.)

Tässä tutkielmassa digitaalisessa muodossa oleva aineisto herättää useita tutkimuseteettisiä kysymyksiä, joita on tärkeä pohtia tämänkaltaisen aineiston äärellä. Vastaajan yksityisyyteen liittyvät kysymykset painottuvat, kun tekstejä on helppo monistaa ja lähettää verkossa eteenpäin. Barometri, jonka osaksi aineistoni sijoittuu, on toteutettu anonyymisti eikä siihen vastanneet vanhemmat ole tunnistettavissa. Aineiston siirtäminen sähköisesti on toisaalta helppoa ja nopeaa, mutta myös sisältää riskin siitä, että ne lähetetään väärälle vastaanottajalle. Myös verkkolomakkeisiin vastanneita henkilöitä ei voida

varmuudella todeta juuri tutkimuskohteeksi valikoituneiksi henkilöiksi, mikä osaltaan lisää pohdintoja aineiston luotettavuudesta. (Tiitula, Rastas ja Ruusuvuori, 2015, s. 264–270.) Kohdejoukon aitoutta voidaan ikään kuin pyrkiä varmentamaan niiden kanavien kautta, joissa lomaketta jaetaan tai siitä tiedotetaan. Myös se, kuinka se avataan lukijalle näkyviin lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tämän tutkielman osalta en ole voinut vaikuttaa niihin kysymyksiin ja kysymyksen asetteluihin, joita kysely sisälsi tai vastauksen sanallistamiselle annettavaan tilaan, enkä myöskään niihin kanaviin, joissa lomaketta on jaettu tai siitä on tiedotettu. Toisin sanoen ne aineiston tuottamisen tavat ja ne näkökulmat, jotka ovat barometrin takana ovat jonkun muun kuin minun tutkielmani tekijänä. Tutkimuseettisistä näkökulmista tutkielman eettisiä kysymyksiä ei ole ainoastaan se, miten aineistoa on tuotettu vaan myös se, miten aineistoa analysoidaan, miten tuloksista kerrotaan ja miten tutkimusraportti ylipäänsä kirjoitetaan. Näitä tutkimuseettisiä kysymyksiä pohdin tämän tutkielman osalta alaluvussa 6.4 Tutkimuksen raportointi ja eettiset kysymykset.

6.3 Aineiston analyysia diskursiivisin ottein

Edellisessä alaluvussa (ks. alaluku 6.2) toin esiin, miten päädyin rajaamaan aineistoani. Aineistoni koostuu 807 vanhemmasta, joista 686 nimesivät itsensä naiseksi, 119 nimesivät itsensä mieheksi ja 2 nimesivät itsensä muuksi kuin naiseksi tai mieheksi. Tässä alaluvussa keskityn avaamaan analyysin etenemisvaiheita ja perustelemaan analyysisani tekemiäni valintoja.

Koska aineistoni sijoittuu osaksi laajempaa Survey-tutkimusta ja en voinut vaikuttaa tämän tutkielman osalta aineiston tuottamiseen kohdistuneihin valintoihin ja kysymysten asetteluihin, tein valinnan olla lukematta Vanhempien 2018 Barometria lähtiessäni työstämään aineistoani, vaikka se julkaistiin analyysin tekemisen aikana. Tämän valinnan myötä halusin säilyttää diskurssianalyysille ominaisena nähdyn aineistokeskeisyyden. Aineistokeskeisen lähestymistavan myötä aineistoa pyritään lukemaan mahdollisimman avoimesti, jolloin tarjoutuu myös mahdollisuus niille aineistossa ”piileville” yllätyksille, jotka voivat tulla löydettyiksi tämänkaltaisen lukutavan myötä.

Aloitin analyysin silmäilemällä aineistoa läpi. Tutkielmani kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden näkökulma ohjasi tarkkaavaisuuteni kohdentumista ja hyvin pian aineiston alustavan luennan myötä huomasin vanhempien vastauksissa yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia, joiden mukaan aloin aineistoani jäsentämään. Alustavan luennan tarkoituksena

oli tutkimuksen suuntaviivojen luominen ja tutkimuskysymyksien rajaaminen. Alustavassa luennassa keskityin jäsentämään aineistoa niiden vanhempien vastauksissa esiin tulleita tietoja niiden yhtenäisten tapojen mukaan, joilla he näyttivät kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta toteuttavan. Alustavan luennan myötä aineistosta rajautui pois myös ne vanhempien vastaukset, jotka eivät olleet tämän tutkielman näkökulmasta merkityksellisiä tai sellaiset vastaukset, jotka olivat liian lyhytsanaisia diskursiivisen otteen hyödyntämiseen analyysissa.

Aineistoni laajuuden myötä pystyin löytämään vanhempien vastauksista hegemonisia diskursseja, joissa he rakensivat kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden ideaaleja. Uusien hegemonisten diskurssien etsimisen lopetin, kun aineistoni ei tuntunut enää tuottavan mitään uutta. Ensimmäisellä analyysikierroksella nostin aineistosta esiin seitsemän kasvatuskumppanuuden ideaalia, jotka nimesin seuraavasti:

1. Kasvatuskumppanuutta vanhempien keskinäisenä verkostoitumisena
2. Kasvatuskumppanuutta pakotettuna
3. Kasvatuskumppanuutta tarpeen vaatiessa
4. Kasvatuskumppanuutta aktiivisena osallistumisena
5. Kasvatuskumppanuutta tiedonkulkuna
6. Kasvatuskumppanuutta koulun luonnollisena jatkumona
7. Kasvatuskumppanuutta virallisten vaikutuskanavien kautta

Lukiessani aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen alkoi näistä aineistostani nostamistani kasvatuskumppanuuden ideaaleista tulla esiin diskurssin sisäistä ja diskurssien välistä vastapuhetta, jotka tulkitsin hyödyntämäni foucault'laisen diskurssinäkömyksen hengessä ikään kuin keskenään rinnakkaisina esiintyviksi diskursseiksi, jotka ovat kilpailevia, jännitteisiä ja jopa ristiriitaisia. Tämän syventävän luennan myötä päädyin uudelleen tulkitsemaan ideaaleja niiden vastapuheiden kautta. Näiden vastapuheiden myötä pyrin tuomaan näkyväksi sen, kuinka diskurssit toisaalta ohjaavat, miten jostain tietyistä asiasta puhumme tai jossa toimimme ja toisaalta, miten diskursseissa toimimisessa ja niissä olemisessa syntyy aina ikään kuin myös tilaa haastamiselle ja toisin tekemiselle. Tämän vastapuheen myötä aloin myös peilata aikaisemmin nimeämiäni kasvatuskumppanuuden ideaaleja uudeltaisesta hyvinvointivalttiosta kumpuavaan kumppanuusajatteluun, jotka tuntuivat kuvaavan niitä diskurssin sisäisiä ja välisiä jännitteitä, jotka olivat tulkittavissa vanhempien vastauksissa. Tämän näkömyksen seurauksena päädyin uudelleen nimeämään vanhempien vastauksissaan tuottamat kasvatuskumppanuuden ideaalit seuraavasti:

Kasvatuskumppanuuden ideaali	Diskurssin sisäiset ja väliset jännitteet (aikaisemmin nimeämäni ideaalit)
1. Kasvatuskumppanuutta tasavertaisina	1. Kasvatuskumppanuutta vanhempien välisenä verkostoitumisena
2. Kasvatuskumppanuutta luottamuksena	6. Kasvatuskumppanuutta koulun luonnollisena jatkumona ja 7. Kasvatuskumppanuutta virallisten vaikutuskanavien kautta.
3. Kasvatuskumppanuutta vapaaehtoisena	2. Kasvatuskumppanuutta pakotettuna ja 3. Kasvatuskumppanuutta tarpeen vaatiessa
4. Kasvatuskumppanuutta osallisuutena	4. Kasvatuskumppanuutta aktiivisesti osallistumalla ja 5. Kasvatuskumppanuutta tiedonkulkuna

Näihin diskurssin sisäisiin jännitteisiin ja ristiriitoihin paikansin myös foucault'laisia diskurssianalyysitraditiosta ammentavia lausumia, jotka kriittinen miestutkija Arto Jokinen (2004, s. 192) tulkitsee omassa teoksessaan *Panssaroitu maskuliinisuus* diskursseille ominaisiksi ”ilmaisuiksi tai merkeiksi, jolla viitataan myös tuon merkin aiheuttamaan toimintaan”. Kumppanuusajattelun lausumilla: tasavertaisuus, luottamus, vapaaehtoisuus ja osallisuus voidaan nähdä olevan myös vaikutuksia vanhempien toimintaan ja ne saavat erityisen merkityksensä kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden kontekstissa. Esimerkiksi kumppanuusajatteluun kietoutuva perusolettamus osapuolten osallisuudesta sille erityisessä kasvatuskumppanuuden kontekstissa voidaan tulkita toisaalta tarkoittavan joko vanhempien aktiivista osallistumista tai halua osallistua koulun toimintaan toisaalta sen voidaan tulkita tarkoittavan osallisuuden herättämää vastustusta, joka saa vanhemmat tietoisesti välttelemään osallistumistaan tai kyseenalaistamaan sitä.

Uudenlaisesta hyvinvointivaltiota kumpuavat tasavertaisuuden, luottamuksen, vapaaehtoisuuden ja osallisuuden ulottuvuudet olivat läsnä kaikissa vanhempien vastauksissaan rakentamissaan ideaaleissa, mutta ne tulivat tietyllä tavalla hyvin näkyviksi juuri näiden tulkittavissa olevien diskurssien sisäisten ja välisten jännitteiden myötä. Se, että päädyin lopulta nimeämään vanhempien vastauksissaan neuvottelemat ideaalit näiden ulottuvuuksien mukaan, ei tarkoita sitä, että esimerkiksi Kasvatuskumppanuutta tasaver-

taisina nimetyssä ideaalissa ei olisi läsnä luottamuksen, vapaaehtoisuuden ja osallisuuden ulottuvuuksia vaan tasavertaisuus on minun tutkijana tekemä subjektiivinen valinta tämän ideaalin nimeksi. Tämän valinnan takana on aineiston syvemmän lukemisen myötä syntynyt näkemys siitä, että tässä ideaalissa tasavertaisuus näyttäytyi ikään kuin implisiittisenä voimana, joka tuntuu ohjaavan niitä tapoja ja käytäntöjä, joissa vanhemmat kasvatuskumppanuutta rakentavat. Se, että vanhempien vastauksissaan rakentamat kasvatuskumppanuuden ideaalit tulevat nimetyksi tietyllä tavalla, syntyy tässä hetkessä ja tässä tutkielmassa niiden teoreettisin linssien läpi, jotka määrittelevät tutkielmani viitekehystä ja ohjaavat myös tapaani tehdä analyysia. Nämä esiin nostamani jännitteet tekevät myös mielekkääksi Vuoren (2002, s. 82) omassa väitöskirjassaan käyttämän Foucault'n diskursiivisen muodostelman hyödyntämisen tutkielmani analyysissa. Kumppanuusajattelu toimii eräänlaisena metadiskurssina, joka uudelleen merkityksellistään osana kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden diskurssia.

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut vanhemmuutta samanaikaisesti kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden rinnalla. Nostaessani kasvatuskumppanuuden ideaaleja aineistostani esiin tarkastelin samanaikaisesti myös sitä, minkälaiset vanhemmuuden konstruktiot näissä ideaaleissa näyttivät olevan vanhemmille mahdollisia. Nämä diskurssien sisäiset ja väliset jännitteet sekä ristiriidat ymmärsin niiksi kompleksisiksi ja monimuotoisiksi identiteetin rakennuspaikoiksi, joissa jokin vanhemmuuden identiteetti ikään kuin tulee näkyväksi. Nämä ideaaleissa mahdollisiksi tulevat vanhemmuuden identiteetit ovat avoimia, ristiriitaisia, keskeneräisiä ja pirstoutuneita ja niiden avulla ikään kuin tullaan joksikin ja yhtä lailla erottaudutaan jostakin (vrt. Hall, 1999; Skegss 1997).

Diskursiivisen lähestymistavan hyödyntäminen mahdollistaa tämänkaltaisen identiteetin näkemisen konstruktiksi eli toisin sanoen prosessiksi, joka ei koskaan sulkeudu vaan on jatkuvasti käynnissä. Näin ollen se, että vanhemmuus tulee identifioituksi tietynlaiseksi kasvatuskumppanuuden ideaalin sisällä ei tee siitä staattista ja pysähtynyttä, vaan se muuttuu ja rakentuu eri diskursseissa ja niiden jännitteissä yhä uudelleen. Alla olevassa aineistoesimerkissä vanhempi rakentaa vastauksessaan tietynlaista kasvatuskumppanuuden ideaalia, jossa samalla tulee mahdolliseksi tietynlainen vanhemmuuden identiteetti. Alla olevassa aineistoesimerkissä vanhemmuus on jotain, joka saunoutuu irti kouluun osallistumisesta, mutta joka voidaan nähdä mahdollistuvan osallistumalla lapsen koulunkäyntiin kotoa käsin. Toisaalta taas nimeämällä koulun lapsen jutuksi ideaalissa määritellään kasvatuskumppanuuden osapuolia, joissa kasvatuskumppaneiden osapuolten toimintaa ikään kuin toteutetaan välitteisesti lapsen kautta. Tämänkaltaisen kasvatuskumppanuuden ideaali mahdollistaa ja tuo tarjolle vanhemmuuden, joka syntyy

erontekona sellaiselle vanhemmuudelle, jossa vanhempien voidaan tulkita toteuttavan kasvatuskumppanuutta suoraan opettajien kanssa.

”Koulu on lapsen juttu. Olen rinnalta seuraaja. Yksilönvapaus ajatuksiinsa. Jutellaan jne, Mutta ei minun ajatuksin.”

Vanhemmuuden sukupuolittunut luonne ei ole varsinainen tutkimuskysymys tässä tutkielmassa, mutta sukupuolittuneisuuden kysymykset ovat kulkeneet mukani läpi tämän tutkielman. Vanhemmuuden sukupuolittunut luonne on ollut läsnä niin tutkielman teoreettisessa osassa kuin myös aineistossa ja sen analysoimisessa. Aineiston analyysissä tarkastelen vastaajien sukupuolta osana laajempaa yhteiskunnallista näkemystä vanhemmuudesta ja tuon esiin niitä sukupuolen merkityksellistämisen paikkoja, joissa tulkitin tällaista vanhemmuuden sukupuolittuneisuuden merkityksellistämistä tapahtuvan.

6.4 Tutkimuksen raportointi ja eettiset kysymykset

Tutkijan sijoittuminen osaksi tutkimusta ja eettiset kysymykset eivät ainoastaan liity siihen, miten aineistoa on tuotettu vaan myös siihen, miten aineistoa analysoidaan, miten tuloksista kerrotaan ja miten tutkimusraportti ylipäänsä kirjoitetaan. Tutkimuksen eettisyyden voidaan nähdä olevan ikään kuin tutkimuksen punainen lanka, joka on läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Siinä, miten tutkija kirjoittaa tai miten tuloksia raportoi on aina kyse myös vallan käytöstä. (Riitaoja, 2013, s. 89.) Se, miten tutkijan asemoituminen ja kuinka meitä ympäröivän maailman moninaisuus ja kompleksisuus tulee lukijalle näkyväksi, on tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta hyvin tärkeää. Pohdinnat siitä mahdollistaako tapani kirjoittaa ja tehdä näkyväksi maailman moninaisuutta ja kompleksisuutta on kulkenut matkassani koko tämän tutkimusprosessin ajan. Olen pysähtynyt myös miettimään, sukellanko tutkielman kirjoittajana paremmin tietämisen paikalle vai mahdollistuuko lukijalle myös yhdessä pohtimisen tila. (vrt. Riitaoja, 2013, s. 89; Brunila, 2009, s. 37–38; Lappalainen, 2006.)

Näiden pohdintojen äärellä tutkijan tulee ikään kuin astua askel taaksepäin ja miettiä tutkimuseettisestä näkökulmasta tärkeää kysymystä siitä millaiseksi näen tutkijana itseni ja yhteiskunnan välisen sen suhteen. Diskursiivinen viitekehys asettaa myös tutkijalle vaateita tutkimuseettisestä näkökulmasta. Konteksti, missä vanhempien vastaukset on tuotettu, ei yksiselitteisesti riitä selittämään sitä mitä vastauksissa sanotaan tai miten ne tulkitaan. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä ja kodin ja kou-

lun yhteistyöstä tarkasteleva tutkimus, jossa tämän tutkielman aineisto on tuotettu, asettaa kontekstin, jossa vanhemmat vastauksiaan rakentavat. Tutkijana tiedostan olevani ikään kuin osa näitä diskursseja, jotka ymmärrän toisaalta rajoittavan tapaani tulkita vanhempien vastauksia, mutta myös mahdollistavan näiden diskurssien haastamisen. Samalla kuin teen tietynlaista tulkintaa, jostain diskursseista käsin rajaan sen ulkopuolelle myös muita mahdollisia tulkintoja. (vrt. Brunila, 2009; Ronkainen, 1999; Vuori, 2002.)

Toisin sanoen tätä tutkielmaa kirjoittaessani en ainoastaan tarkastele asioita ja toimi objektiivisena tarkkailijana vaan esittelemäni tulokset ja näkemykset tuottavat sekä diskursiivista että materiaalista todellisuutta. Nimeämällä ilmiön ja kirjoittamalla siitä, tulen samanaikaisesti aina myös tuottaneeksi ilmiön. Näin ollen tämän tutkielman teko on myös poliittista. (vrt. Riitaoja, 2013. s. 91; Ronkainen, 1999, s. 102–109.) Brunila (2009, s. 37–38; ks. myös Lappalainen, 2006) viittaa tämänkaltaisella tutkimuksen eettisellä tarkastelulla feministisen tutkimusperinteen refleksiivisyyden diskurssiin, joka ”diskurssina suuntaa tutkijaa osallisuuden, omien näkemysten, yhteiskunnallisen sijoittuneisuuden ja tutkimukseen kirjoittautuvan vallan tunnistamiseen.”

Kuten aikaisemmin olen tuonut esiin, olen tarkastellut kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta ja vanhemmuutta tutkielmassani samanaikaisesti. Tämä näkyy myös tavassani esittää aineiston analyysin myötä syntyneet tulokset. Vastaan molempiin asettamiini tutkimuskysymyksiin samanaikaisesti aineistosta tunnistamissani kasvatuskumppanuuden ideaalissa, sillä tulkitSEN, että nämä ideaalit ja niissä esiin nostetut jännitteet mahdollistavat myös sen minkälaisia vanhemmuuksia on vanhemmille tarjolla. Luvussa 7 esittelen analyysini kautta syntyneet tulokset neljän kasvatuskumppanuuden ideaalin kautta, jotka myös muodostavat tulosluvun alaluvut, jotka ovat 7.1 Kasvatuskumppanuutta tasavertaisina, 7.2 Kasvatuskumppanuutta luottamuksena, 7.3 Kasvatuskumppanuutta vapaaehtoisena ja 7.4 Kasvatuskumppanuutta osallisuutena. Alaluvussa 7.5 kokoan keskeiset tulokset yhteenvedoksi.

7 Kasvatuskumppanuuden ideaalit ja mahdolliset vanhemmuudet

Aineistosta tunnistamani vanhempien vastauksissaan rakentamat kasvatuskumppanuuden ideaalit toimivat myös tämän luvun alalukuina, joissa analysoin yhtäaikaaisesti tunnistamaani kasvatuskumppanuuden ideaalia, niissä löytämiäni jännitteitä ja niitä vanhemmuuksia, jotka ideaalissa mahdollistuvat vanhemmille. Jaottelu tasavertaisuuden, luottamuksen, vapaaehtoisuuden ja osallisuuden kasvatuskumppanuuden ideaaleihin on osittain keinotekoinen, sillä tulkitsen nämä ideaalit toisiinsa yhteen kietoutuneiksi. Hyödynnän tätä jaottelua analyysin selkeyttämiseksi, mutta tuon näkökulmien yhteen kietoutuneisuuden esiin luvun lopussa tulosten yhteenvedossa.

7.1 Kasvatuskumppanuutta tasavertaisina

Vanhempien vastauksissa rakentuvassa Kasvatuskumppanuutta tasavertaisina nimeämässäni ideaalissa tulkitsin vanhempien kiinnittyvän kumppaneiden tasavertaisuutta koskeviin merkityksen antoihin, vaikka tasavertaisuudesta ei suoraan puhuttu. Tulkitsin, että tasavertaisuutta ei merkityksellistetty niinkään vanhempien ja ammattikasvattajien välillä, vaan sitä merkityksellistettiin osana koulun muiden lasten vanhempia.

Kasvatuskumppanuudessa, jonka osapuoliksi vanhemmat nimeävät luokan toiset vanhemmat, näyttäisi mahdollistavan myös vanhempien osallistumisen ja vaikuttamisen koulun toimintaan ilman koulun vanhemmille asettamia osallisuuden raameja ja samalla tulkitsen sen myös yhdenlaiseksi keinoksi haastaa vanhempien ja ammattikasvattajien välisiä epätasapainoisia valtasuhteita esimerkiksi sosiaalista mediaa hyödyntämällä:

" [...] Yhteinen fb ryhmä vanhemmille jossa mm. sovittu synttäräkutsujen käytännöistä. Toivon että yhteistyö syvenee ja pysyy hyvänä."

"[...] Luokan vanhempien kesken viestittelemme joskus luokalla näkyvistä ilmiöistä ja sovimme yhteisiä pelinsääntöjä esim. karkin ostamisen tms. suhteen."

Vanhempien vastauksissa verkostoituminen koulun toisten vanhempien kanssa nimettiin tärkeäksi tekijäksi, jonka nähtiin olevan suoraan yhteydessä lasten kouluhyvinvoinnin edistämiseen ja madaltavan kynnystä myös vaikeampien asioiden esiin tuomisessa, kuten esimerkiksi kiusaamisen lopettamisessa. Rantala ja Sulkunen (2006) tuovat esiin näkemyksen, jonka mukaan hyvinvoinnin voidaan ajatella edistävän myös turvallisuutta. Tämän projektiyhteiskunnasta ammentavan näkökulman mukaan yhteiskunnan hyvin-

vointitavoitteita voidaan luonnehtia näin ollen turvallisuuskysymyksiksi, jotka ovat nähtävissä myös arkielämässä. Tällaiseksi lasten hyvinvointia koskevaksi turvallisuuskysymykseksi tulkitsem myös vanhempien huolen esimerkiksi koulukiusaamisesta:

"Luokan vanhempien kanssa järjestetty yhteinen disco ja seuraava sovittu, tavoitteena tutustua porukalla. [...]"

"Mielestäni lasten hyvinvointia parantaa se, että vanhemmat ovat mukana koulun toiminnassa ja yhteistyössä toistensa kanssa. [...]"

"Koska tunnemme luokan vanhempien kanssa toisiamme, meillä on mahdollisuus yhdessä ratkoa lastemme koulunkäyntiin liittyviä ongelmia."

"[...] Olen kokenut, että pienetkin asiat - tuparit, sadonkorjuujuhlat, diskot yms. yhteiset tapahtumat hitsaavat vanhempiakin yhteen, jolloin on helpompi esimerkiksi vanhempiana puuttua heti kiusaamiseen (soittaa tutun lapsen vanhemmalle ja kiusaaminen loppuu siihen)."

"[...]Myös yhteistyö hankalaan opettajaan on parantunut hiukan, kun vanhemmat ovat yhdessä keränneet aktiivisesti varoja leirikouluun ja retkirahastoon, antaneet lahjoituksia kouluun (piirustusvälineet, kankaat, käsityötarvikkeet, yms.)."

Vanhempien verkostoitumisen ja yhteisesti luomien pelisääntöjen tulkitsem myös heijastelevan Määtän ja Kalliomaa-Puhan (2006, s. 183) ajatukseen projektiyhteiskunnan henkeä huokuvista kansalaisten ja organisaation välisistä niin sanotuista arjen sopimuksista, joiha myös vanhempien keskenään luomia pelisääntöjä voidaan pitää. Näillä arjen sopimuksilla pyritään määrittelemään yhteisesti jaetut pelisäännöt lapsuuden, nuoruuden ja vanhemmuuden monisyisille ja kompleksisiksi mielletyille elämänalueille. Vanhempien yhteisesti luomien pelisääntöjen avulla tulkitsem myös ikään kuin otettavan haltuun yhteisöllisyyttä ja sitouttavan myös vanhempia toimimaan tietyllä tavalla tässä yhteisössä (vrt. Brunila, 2009).

Jallinojan (2006) mukaan kiinnittyminen yhteisöihin voidaan luonnehtia myös keinoksi "pahaa" individualismia vastaan, jolloin yhteisön voimasta tulee ikään kuin ainut keino edistää yhteistä hyvää. Näitä yhteisöjä Jallinojan (2006) mukaan voidaan kuitenkin luonnehtia ikään kuin näennäisiksi yhteisöiksi. Näennäisissä yhteisöissä voidaan nähdä olevan hyvin vähän tilaa olla erilainen tai tuoda julki yhteisöstä eriäviä näkemyksiä, jolloin yhteisöön pääseminen edellyttää vanhemmilta tietynlaista samankaltaisuutta toisiin vanhempiin eli tämän yhteisön jäseniin. Näin ollen tästä samankaltaisuudesta tulee eräänlainen edellytys oikein olemiselle. Tämän tulkitsem kiinnittyvän myös Rantalan ja Sulkusen (2006) esiintuomiin turvallisuuskysymyksiin. Tämänkaltaisessa näkemyksessä paikallisissa turvallisuusstrategioissa, jollaiseksi vanhempien yhteisöllisyyden korostamisen tulkitsem, poliisi korvaantuu yhteisöillä, yhteistyöverkostoilla sekä kumppanuudella ja lopulta "meillä kaikilla". Näin ollen yhteisen hyvän edistämisestä ja yhteisöön kuulumisesta

tulee myös ikään kuin kaikkien vanhempien velvollisuus ja samalla edellytys oikeanlaiselle vanhemmuudelle:

"Haluan käynnistää ja ylläpitää vanhempien yhteistä toimintaa lasten hyväksi sekä tutustua ja verkostoitua muiden vanhempien ja koulun aikuisten kanssa."

"Haluaisin luoda yhteisöllisyyttä oman luokan (tai luokka-asteen) kesken, toivoisin lisää vanhempainiltoja ja yhteisiä puuhia esim. koulun kentällä iltapäivälläkin. [...]"

"Luokkakavereiden vanhemmat voisivat enemmän olla yhteydessä keskenään ja tutustua toisiinsa paremmin."

"[...]Koen, että vanhemmat saisivat olla näkyvämmiin läsnä lasten koulunkäynnissä ja elämässä."

Tämänkaltaisen vanhemmuus näyttäytyi tämän tutkielman aineistossa etenkin kiinnittävän naissukupuoleen ja äitiyteen. Näen tämänlaisen vanhemmuuden ammentavan modernin ajan "yhteiskunnallisesta äitiydestä" (ks. tämä tutkielma alaluku 2.3), jota Nätkinin (1997) ja Vuoren (2002) mukaan on luonnehdittu kodista ulospäin suuntautuneeksi toiminnaksi. Modernin ajan "yhteiskunnallisen äitiyden" tehtävänä on ollut pitää huolta niin omista kuin muidenkin lapsista, joka heijastuu vahvasti tähän tämän ajan vanhempien yhteisöllisyyden ja yhteisen hyvän edistämisen vaateeseen. Nätkinin (1997) mukaan tämänkaltaisen äitiyden pragmaattisena tehtävänä voidaan muun muassa nähdä olleen moraalisen oikein olemisen levittämistä alemmille yhteiskuntaluokille. Tulkitsen, että kun yhteisöllisyydestä ja yhteisen hyvän edistämisestä tulee ikään kuin hyvän vanhemmuuden edellytys ja vaatimus, on tässä ideaalissa vanhempien yhteisöllisyydessä myös tietyllä tavalla kyse moraalisen oikein olemisen levittämisestä.

7.2 Kasvatuskumppanuutta luottamuksena

Tässä vanhempien vastauksissaan rakentamassaan kasvatuskumppanuuden ideaalissa luottamus näyttäytyi kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta ohjaavana voimana. Näen, että kun vanhemmat ottavat ikään kuin annettuna koulun agendan, he myös samalla implisiittisesti ilmaisevat luottamuksensa kouluinstituutioon ja uskovat koulun toimivan oman lapsen etua ajatellen. Hallinnan näkökulmasta tämänkaltaisen kumppanuus voidaan ymmärtää myös eräänlaiseksi keinoksi sitoa vanhemmat tukemaan yhteiskunnan asettamia päämääriä (ks. myös. Vincent & Tomlinson, 1997):

"Kasvatan lastamme yhdessä koulun kanssa ja hyväksyn koulun arvot. En arvostele koulua lapsen kuullen.[...]"

"[...]Annan opettajille työrauhan. Tuen koulun arvomaailmaa[...]"

"[...]koen, että koulunkäynti on ennen kaikkea yhteistyötä! Pysin aina antamaan positiivisen kuvan koulusta lapselle, vaikka koulussa olisi haasteita."

"[...]tukea koulua koulun aikaisessa kasvatustyössä."

"Tukea koulun antamia rajoja [...] Kotoa asenteet ja koululta työkalut ja halu tehdä asioita koulun tavoitteiden mukaan, perhe tukee koulua."

Tulkitsen, että omaksuessaan koulun toimintamallit ja käyttäytymissäännöt, vanhemmat myös osaltaan lievittävät Vincentin ja Tomlinsonin (1997) omassa tutkimuksessaan esiin tuomaa koulujen 'moraalista paniikkia', joka voidaan sijoittaa osaksi koulujen auktoriteettia ja järjestystä koskevaa huolipuhetta. Omaksumalla koulun toimintamallit ja käyttäytymissäännöt vanhemmat samalla myös hyväksyvät koulun auktoriteettina ja tukevat sekä ylläpitävät tätä omalla toiminnallaan:

"Kuulen mielelläni koulun aikuisten mietteitä ja palautteita, jotta osaan kotona kertoa ja tukea lasta koulun määrittelemällä tavalla. Haluan, että lapsella on sellainen tunne, että vanhemmat arvostavat hänen kouluaan ja koulutyötään, jotta hän arvostaisi sitä itsekin. En koskaan kyseenalaistaisi koulun sääntöjä tai opetuksen sisältöä lapselle."

Kuten muun muassa Vincent ja Tomlinson (1997) ovat tuoneet esiin vanhempien ei ainoastaan voida nähdä ottavan koulun agendaa annettuna vaan he pyrkivät myös haastamaan ja neuvottelemaan siitä. Tulkitsen tämänkaltaisen vanhempien pyrkimyksen haastaa ja neuvotella koulun tavoitteista ja päämääristä eräänlaiseksi vanhempien harjoittamaksi vastapuheeksi. Tämänkaltaista vastapuhetta nostin esiin myös barometriin vastanneiden vanhempien vastauksissa. Vanhempien toimiminen esimerkiksi koulun johtokunnassa tai vanhempainyhdistyksessä tarjoaa vanhemmille näköalapaikan kouluun, jossa myös tulkitsen avautuvan mahdollisuuden vanhempien vastapuheelle. Toisaalta virallisilla kanavilla kuten koulunjohtokunnassa toimiminen asettaa vanhemmat tukemaan koulun tavoitteita ja päämääriä ja toisaalta taas tulkitsen, että näillä virallisilla kanavilla toimiminen mahdollistaa vanhempien sijoittumisen ikään kuin kouluinstituution sisälle, jolloin ne toimivat myös eräänlaisina mahdollisuuksina haastaa koulun agenda. Tulkitsen, että nämä viralliset kanavat mahdollistavat vanhemmille tuoda esiin vanhempien "omia" koulun agendan kanssa kilpailevia, ristiriitaisia ja vastakkaisia näkemyksiä, jotka tulkitsen myös ikään kuin eräänlaisina luottamuksen särkymisinä kouluinstituution tapaan hoitaa tehtäviään:

"Olen aktiivisesti vanhempainyhdistyksen toiminnassa mukana. Tästä syystä tiedän vähän enemmän kuin mitä muuten tietäisin.[...]"

"[...]Vanhempainyhdistyksen kautta olen pyrkinyt vaikuttamaan asioihin, mutta valitettavasti rehtori jarruttaa voimakkaasti lähes kaikissa vanhemmilta tulevista asioissa kehitysehdotuksissa."

"Olen toiminut luokkatoimikuntien vetäjänä, johtokunnan puheenjohtajana, leirikoulun ja retkien valvojana sekä vanhempainyhdistyksessä. Tunnen koulun erittäin hyvin näiden roolien sekä 4 lapsemme kautta."

"Haluaisin pystyä luottamaan siihen, että lapseni saisi käydä koulua rakennuksessa, jossa ei ole sisäilmaongelmia tms. Olen ollut nyt aktiivisena mukana siinä, että lapset saisivat turvallisen väistötilan."

Vanhempien haastaessa koulujen toimintakulttuuria he samalla tekevät näkyväksi kasvatuskumppanuuden hallinnan retoriikkaa, joka Vincentin ja Tomlinsonin (1997) mukaan kytkeytyy juuri tähän koulujen halukkuuteen osallistaa vanhemmat osaksi koulun toimintaa ja samalla omaksumaan koulun yhteiskunnallisen agendan. Vincent (2000) tuo ilmi, että useat etenkin alakouluikäisten lasten äidit käyttävät paljon aikaa koulutukselliseen ja kasvatukselliseen työhön, joka ylittää usein koulun määrittelemän agendan rajat. Tällä työllä vanhemmat samalla haastavat ei ainoastaan koulun agendaan vaan myös kodin ja koulun kasvatuskumppanuuteen kietoutuvia epätasapainoisia valtasuhteita sekä horjuttavat kumppanuussuhteen luottamusta:

"Haluaisin yhteiskunnallista keskustelua siitä miten on oikein ja mahdollista että 8v lapset viettävät suurimman osan ajan päivästänsä yksin. Koulun loppuessa klo 12/13, voi mennä 4-6 tuntia ennenkuin vanhempi tulee kotiin. Lapset vahtivat toinen toistaan ja kaverisuhteet ylikorostuvat. Lasten yksinäisyys vähenisi ja lasten elämästä tulisi tasa-arvoisempaa jos koulupäivä jatkuisi pakollisena klo 16 asti ja iltapäivällä siellä leikittäisiin ja pelattaisiin. Nyt Suomessa myös harrastusten merkitys ylikorostuu kun koulupäivän lyhyttä pitää kompensoida mittavilla harrastuksilla. Tämä eriarvoistaa lapsia ja kuormittaa työssäkäyviä aikuisia jotka iltapäivinä hoitavat työnsä lisäksi etänä lapsiaan kännykän välityksellä. Suomalainen malli on sekoitus agraari yhteiskunnan tarpeita, erittäin vahvaa opettajienliittoa ja aikaa jolloin lapset eivät istuneet sisällä pelaamassa kännykällä viittä tuntia yksinään. Suomen malli on karhunpalvelus sekä lapsille että heidän vanhemmilleen mutta ihmiset ovat aivan sokeita sen edessä ja sen paremmuutta todistellaan ulkoapäin Pisatuloksilla eikä nähdä että kavereiden ja harrastusten ylikorostuneisuus luo yksinäisyyttä sekä eriarvoistumista."

Mielenkiintoista on, että tässä kasvatuskumppanuuden ideaalissa vanhemmille mahdollistuu vanhemmuuksia, jotka tulkitsen olevan keskenään ristiriitaisia ja jännitteisiä jopa vastakkaisiakin. Koulun agendan omaksumisen ja kouluninstituutioon luottamisen näkökulmasta tarkasteltuna oikeanlainen vanhemmuus on jotain, jota toteutetaan "koulu edellä". Koulu määrittää tavoitteet, päämäärät ja toimintamallit sekä toimii auktoriteettina. Hyvä vanhempi tukee koulun tehtävää ja luottaa koulun kykyyn sen hoitamisessa. Koulua tukevasta toiminnasta tulee näin ollen myös ikään kuin ne oikeanlaisen vanhemmuuden vaatimukset ja velvoitteet. Tulkitsen tämänkaltaisen vanhemmuuden "omaksuvaksi vanhemmuudeksi":

"Vanhempien tulisi olla luonnollisena jatkumona koulussa sovittujen asioiden toteuttamisessa. [...]"

"Kaikki lähtee kotoa, josta annetaan koulumyönteinen asenne ja autetaan kouluun liittyvissä asioissa tarpeen mukaan. [...]"

"[...]Mielestäni on todella tärkeää, että vanhemmat puhuvat lapsensa kanssa esim. kaverisuhteista ja siitä, että kaikki otetaan mukaan toimintaan. Näin autetaan koulun henkilökunnan työtä ja lasten hyvinvointia asettamalla kotona samanlainen malli kuin koulussa lasten toiminnalle.[...]"

Toisaalta tulkitsen, että vanhempien haastaessa koulun agenda ja toimiessa koulun määrittelemän agendan rajojen yli, vanhemmille tarjoutuu myös mahdollisuus toisenlaiseen vanhemmuuteen. Tämänkaltaisessa vanhemmuudessa tulkitsen vanhemmuuden olevan aktiivista osallistumista koulun toimintaan ja edellyttävän vanhemmilta eräänlaista sosiopoliittista "tietämystä", jonka myötä avautuu mahdollisuus toisin tekemiseen. Tällaisen "haastavan vanhemmuuden" tunnistetuksi tuleminen koulukontekstissa näyttäisi edellyttävän koulun virallisilla kanavilla toimimista:

"Johtokunnan jäsenenä saan vaikuttaa koulun asioihin"

Vuoropuhelu kodin kanssa on tärkeää! Vanhempaintoimikunta ja johtokunta vaikutuskanavana."

Omaksuva ja haastava vanhemmuus oli aineistossani mahdollinen etenkin äideille mutta myös isille. Kehityopsykologisesta näkökulmasta tarkasteltuna äiti ja lapsi muodostavat eräänlaisen hoivasymbioosin, jossa isä toimii ikään kuin ikkunana sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin suhteisiin (ks. mm. Vuori, 2002; Yesilova, 1999). Vaikka tästä luonnollisuutta painottavasta näkökulmasta on yhteiskunta- ja kasvatustieteissä siirrytty jo jaettua vanhemmuutta ja vanhemmuutta oppimisprosesseina korostaviin näkemyksiin, on tämä kehityopsykologinen lähestymistapa kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta tarkasteltuna mielenkiintoinen. Tulkitsen, että tässä ideaalissa liikutaan juuri näissä yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja konventionaalisten äitiys- ja isyyshäilytysten rajapinnoilla.

Koska kodin ja koulun suhde on hyvin sukupuolittunut, ja äidit ovat ne, jotka useimmiten ovat yhteydessä kouluun ja mukana koulun toiminnassa, avaa tämä asetelma myös mielenkiintoisen tarkastelun äidin asemoitumiseen sekä hoivaajana että yhteiskunnallisena vaikuttajana. Vuoren (2002) mukaan yhä edelleen käynnissä olevissa kasvatustieteen tutkimuksissa äiti nimetään keskeisemmäksi hahmoksi ja useat perhepoliittisen lähestymistavan omaavat tutkimukset (ks. mm. Lammi-Taskula & Salmi, 2015) tuovat esille, että naiset pääsääntöisesti jättäytyvät työelämästä kotiin hoitamaan lapsia näiden ollessa pieniä. Nämä vallalla olevat diskursiiviset käytänteet tulkitsen vahvistavan äitien asemoitumista yhteiskunnassa ensisijaisiksi hoivaajiksi. Tässä ideaalissa äideille esiin nostetun

eräänlaisen vastapuheen myötä mahdollistuu kuitenkin myös yhteiskunnallinen vaikuttaminen, jonka tulkitsemisena kuin haastavan tätä konventionaalista näkemystä äideistä ensisijaisina hoivaajina. Äidit ovat tulkittavissa kodin ja koulun kasvatuskumppanuudessa eräänlaisiksi perheen ikkunoiksi yhteiskunnallisiin suhteisiin.

7.3 Kasvatuskumppanuutta vapaaehtoisena

Tässä kasvatuskumppanuuden ideaalissa vanhemmat rakensivat kasvatuskumppanuuden ideaalia, joka näyttäytyi ikään kuin vapaaehtoisena. Tulkitsemisena vapaaehtoisuuden tässä kasvatuskumppanuuden ideaalissa sitä läpileikkaavaksi teemaksi ja eräänlaiseksi toimintaa implisiittisesti määritteleväksi ja ohjaavaksi lausumaksi (vrt. Jokinen, 2004). Toisin sanoen joksikin sellaiseksi, jota ei sanota suoraan, mutta joka ikään kuin häilyy läsnä vanhempien vastauksissa määrittäen samalla vanhempien toimintaa.

Vanhempien vastauksissaan rakentama kasvatuskumppanuuden ideaali näyttäytyy ristiriitaiselta ja jännitteiseltä ja muodostaa tietynlaisen jatkumon, joka rakentuu ideaalissa esiintyneiden vastapuheiden kautta. Jatkumon toisessa päässä vapaaehtoisuus näyttäytyy lähestulkoon vapaaehtoisuuden puutteena ja eräänlaisena pakkona, jonka tulkitsemisena etenkin silloin kun vanhempien mielestä koulu ei hoida omaa kasvatusvastuutaan:

"En oikeastaan mitenkään, jos rehellisiä ollaan. Olen toki kiinnostunut miten koulussa menee ja varsinkin jos on jotakin ongelmia, mutta koulun pitäisi hoitaa hommansa ihan ilman vanhempien puuttumista asiaan."

"Kuten nyt: olen taustatuki ja äiti. En halua, että läksyjen teko tai opettaminen valuu liikaa kotiin. Oman lapsen koulussa asia on kunnossa - joissakin tuttavien tapauksissa kodeista odotetaan jo lähes opetusvastuuta. Olen itse opettaja: tunnen systeemit!"

Jatkumon toisessa päässä vanhempien vastauksissaan rakentaman vapaaehtoisuuden tulkitsemisena puolestaan olevan jotakin sellaista, joka näyttäytyy vanhempien mahdollisuutena toteuttaa kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta etenkin silloin kun vanhemmilla herää huoli oman lapsen koulunkäynnin onnistumisesta:

"Vaikea kysymys. Kuuntelen ja kyselen omien lasten kuulumisia, luen säännöllisesti wilma-viestit ja kaiken mitään wilmaan tulee sekä keskustelen niistä lasten kanssa. Jos on aihetta, olen opettajaan yhteydessä (esim. kiusaamistilanteista).[...]"

"Keskustelemalla päivittäin lapsen kanssa kaikista asioista. Tarvittaessa opettajan kanssa mietityttävistä asioista (toiminut erittäin hyvin)."

Vanhempien vastauksissa rakennettiin myös erontekoa koulun pedagogisen vastuun ja vanhempien kasvatusvastuun välille. Vanhempien vastuuksi vanhemmat nimesivät vastauksissa ensisijaisen kodin kasvatusvastuun mukanaan tuoman lapsen tarpeista huolehtimisen, kun taas koulun päävastuuna vanhempien vastauksissa näyttäytyy etenkin pedagogisen velvollisuuden toteuttaminen. Myös Metson (2004) tutkimuksessa vanhemmat näkivät opettajille kuuluvan pääasiallisesti pedagogisen kasvatusvastuun, jossa koulun tuli tarjota ne tiedot, taidot, välineet ja tutkinnot, joita tulevaisuudessa tarvitaan.

"Osallistun tarvittaessa erilaisten tilaisuuksien järjestelyihin ym. En kuitenkaan koe, että minulla on ammatillista pätevyyttä auttaa lastani oppimisvaikeuksissa, mutta välillä tuntuu että sitä minulta kuitenkin edellytetään kun joudumme kotona tekemään paljon töitä yhdessä."

"Opetan lapselle kotona peruskäytös tavat ja keskustelemme ryhmässä ja muiden kanssa toimimisesta, tunteista ja opiskeluun liittyvistä kysymyksistä. Koulu puolestaan hoitaa aineiden opettamisen, matikka, äikkä jne. "

"Ensisijaisesti pitää huolen siitä, että arki kotona tukee lapsen hyvinvointia: säännöllinen rytmi, riittävästi unta ja ravintoa, maltillisesti ruutuaikaa, ikärajojen noudattaminen jne. Toissijaisesti olen yhteistyössä koulun kanssa ongelmien selvittelyssä ja toki myös vahvuuksien tukemisessa. "

"Hoidan kotona oman osuuteni: läksyt, ravinto, lepo, liikunta, yhteydenpito kouluun. Käyn vanhempainilloissa ja luen wilmaa aktiivisesti. Seuraan miten sujuu ja onko tarvetta puuttua johonkin. Luotan koulun ja opettajan ammattitaitoon hoitaa asiat ja olla yhteydessä tarvittaessa."

Tulkitsen, että kumppanuusajatukseen kietoutunut lähtökohtainen oletamus kumppaneiden osallisuudesta ja etenkin vanhempien osallisuuden kasvattaminen näyttäytyi vanhempien vastauksissa työelämän vaatimusten ja vanhempien vähäisten ajallisten resurssien takia liian vaativalta. Työn ja lasten harrastusten nähtiin tuovan kiirettä ja aikatauluttavan perheen elämää jo siinä määrin, että kodin ja koulun yhteistyölle ei juuri nähty jäävän tilaa virallisia tapaamisia enempää. Virallisten tapaamisten ulkopuolella tapahtuva toiminta nähtiin ikään kuin ylimääräisenä pakkona. Myös Metso (2004) tuo omassa tutkimuksessaan esiin kuinka koti ja koulu esiintyivät opettajien, oppilaiden ja vanhempien puheissa toisistaan erillisinä tiloina ja koulun ajan nähtiin ikään kuin tunkeutuvan kotiin ja lisäävän omat aikavaateensa perheen elämään.

"Kuinka paljon oletetaan vanhempien olevan mukana? [...]"

"Mielestäni vanhemmilta vaaditaan jo nyt liikaa osallistumista. [...]"

"[...] Totta hitossa haluan, jos se muuten ei toteudu. Päivät tulee olla töissä, toisella paikkakunnalla, niin ei kerkeä olemaan paikalla. "

"[...] Tuen kyllä kotona ja osallistun vanhempainiltoihin ja muihin, mutta suunnittelut arvioinnista ja yhteistyön lisäämisajatuksat kauhistuttaa, kun menee vapaa-aika jo lasten harrastusten kanssa."

"Olen niin kiireinen että roolini painottuu kaikkien laskujen maksamiseen ja ruoka-huoltoon ts. arjen pyörytykseen kotona. Ei ole aikaa mihinkään ylimääräiseen. 5-lasta, yh- äiti. "

Tämänkaltaisen osallisuuden kyseenalaistamisen ja muista vanhemmille asetetuista velvoitteista kumpuavan haluttomuuden lasten koulunkäyntiin osallistumisen lisäämiseen voidaan tulkita olevan ikään kuin ristiriidassa kumppanuusajatukseseen kietoutuvan vapaaehtoisuutta korostavan eetoksen kanssa. Kasvatuskumppanuudessa vanhempien osallisuus nähdään pohjautuvan vapaaehtoisuudelle ja vanhempien oletetaan automaattisesti haluavan olla osallisena lastensa koulunkäyntiin, mutta sen voidaan tulkita myös syntyvän eräänlaisesta pakosta ja vanhemmille syntyneestä huolesta lasten koulunkäynnistä.

Vanhempien vastauksissaan neuvotteleman kasvatuskumppanuuden ideaalissa ja siinä esiin nostettujen jännitteiden ja ristiriitojen rajapinnoilla tarjoutuu ja mahdollistuu myös tietynlaisia vanhemmuuden identiteettejä. Tulkitsen, että tässä ideaalissa vanhemmuus rakentuu, huolimatta siitä luonnehditaanko vapaaehtoisuutta eräänlaisena pakkona vai mahdollisuutena, ikään kuin irrallisena koulun asettamista vaateista ja vanhemmuus on jotain, joka tapahtuu koulun ulkopuolella ja sitä rakennetaan koulun ulkopuolisen elämän kuten muun muassa perhe- ja kotielämän, työelämän ja vapaa-ajan velvoitteiden ja odotusten kautta.

Tässä ideaalissa mahdollistuu huolehtiva ja läsnä oleva eräänlainen "tsempparivanhemmuus", jossa barometriin vastanneet vanhemmat korostavat lasten (perus)tarpeiden täyttämistä, rajojen asettamista ja läsnäoloa, kuuntelemista sekä yleistä mielenkiintoa lapsen tekemisiä kohtaan. "Tsempparivanhemmuudessa" kannustetaan koulutöissä ja neuvotaan sekä ohjataan myös kaverisuhteiden ylläpidossa. Tämänkaltaisen "hyvä vanhempi" on kuulolla ja kuuntelee sekä havainnoi. "Hyvä vanhempi" antaa lapsensa hoitaa koulunkäynnin pääasiallisesti itse, mutta puuttuu peliin tarvittaessa joko pakotettuna tai vapaaehtoisesti. Tämä edellyttää, että ollakseen "hyvä vanhempi", vanhemman tulee olla aina ikään kuin kartalla siitä, mitä lapsen elämässä tapahtuu:

"Vanhemman roolissa; huolehtia unesta, ravitsemuksesta ja vapaa-ajan virikkeiden määrästä sekä laadusta. Olla kiinnostunut koulupäivien sisällöstä ja lapsen suhtautumisesta niihin.[...]"

"Olemalla aktiivisesti kiinnostunut lapseni koulunkäynnistä kyselemällä kouluasioista, tekemällä kotitehtäviä yhdessä, harjoittelemalla kokeisiin yhdessä, olemalla yhteyksissä tarpeen mukaan opettajan kanssa, kannustamalla lastani ja antamalla tukeni myös opettajille."

Vincentin (2000, s. 26–27) mukaan äidit yleensä ottavat ja heidän myös odotetaan ottavan päävastuu kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja lapsen koulumenestyksestä huolehtimisesta. Vincent (2000, s. 26–27) näkee, että tämänkaltaisen "hyvä vanhemmuus" voidaan paikantaa kehityspsykologisesti rakentuneeseen sensitiivisen äidin konstruktiin, jossa hyvä äiti on aina valmiina vastaamaan lapsensa tarpeisiin. Näin ollen tämänkaltaisen "hyvän äidin" voidaan ensisijaisesti nähdä tuottavan hyviä ja järkeviä tulevaisuuden kansalaisia, jotka voidaan nähdä myös ikään kuin oikeanlaisiksi koululaisiksi (Vincent, 2000, s. 27). Omassa aineistossani vanhempien vastauksissaan rakentamassa kasvatuskumppanuuden ideaalissa sensitiivisestä lapsen tarpeista täyttävästä vanhemmuudesta tulee myös hyvän vanhemmuuden edellytys, jonka voidaan tulkita myös osaavan kasvattaa oikeanlaisia tulevaisuuden kansalaisia ja oikeanlaisia koululaisia:

"Opettamalla lapselleni kuinka koulussa käyttäydytään ja ollaan toisille hyviä/tasa-arvoisia. Jos jokainen vanhempi tekisi sen verran, se johtaisi jo pitkälle. Muuhun ei oma aikani ja rahkeet riitä."

"Osallistumme sen mitä täytyy. Lasten hyvinvointi koulussa lähtee pitkälti kotitilanteesta; jos kotona on asiat kunnossa, niin usein myös koulussa pärjätään ongelmitta"

"Se, että vanhemmat hoitavat vanhemmuuden mahdollisimman hyvin on mielestäni paras tapa tukea lasten hyvinvointia koulussa. Eli säännölliset ja yhteiset ateriat, kiinnostus lapsen asioihin, riittävä määrä liikuntaa, unta ja mukavia virkistäviä asioita kuten perheen yhteistä tekemistä. Vanhempien ei pidäkään mielestäni lii-
kaa mennä koulun tontille."

"[...] Häirköivien oppilaiden vanhemmat voisivat osallistua enemmän esim. tule-
malla tunnille seuraamaan"

Mielenkiintoista on, että tässä vanhempien vastauksissaan tuottamassa kasvatuskumppanuuden ideaalissa mahdollistunut sensitiivisen vanhemman konstrukto näyttäisi olevan mahdollinen myös suurimmalle osalle tässä aineistossa itsensä mieheksi nimenneille vanhemmille. Mieheksi itsensä nimenneet vanhemmat luonnehtivat sellaista vanhemmuutta, jossa korostui lasten tarpeiden täyttäminen, läsnäolo, kuunteleminen, tukeminen ja auttaminen. Heidän vastauksissaan vapaaehtoisuus näyttäytyi mahdollisuutena kasvatuskumppanuuteen tarpeen mukaan. Tulkitsen tässä ideaalissa rakentuneen sensitiivisen vanhemmuuden konstruktion ammentavan jaetun vanhemmuuden eetok-

sesta (ks. mm. Vuori, 2002; Yesilova, 2009), jossa vanhemmilla nähdään yhtäläiset vastuut lapsen hoidosta ja tarpeisiin vastaamisista sekä heijastelevan Huttusen (2001) uudenlaisen hoivaisuuden konstruktiota.

7.4 Kasvatuskumppanuutta osallisuutena

Tässä kasvatuskumppanuuden ideaalissa vanhemmat rakensivat kumppanuutta, jonka tulkitsen nivoutuvan osaksi kumppanuusajattelun osallisuuden ulottuvuutta. Kumppanuusajattelussa osallisuus näyttäytyy eräänlaisena lähtöolettamuksena, jonka myötä kumppaneiden oletetaan sitoutuvan ja osallistuvan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Kasvatuskumppanuuden eetoksessa, johon myös tulkitsen vuoden 2014 perusopetussuunnitelman paikantuvan, korostetaan vanhempien osallisuutta koulun toimintakulttuurissa. Useat aikaisemmat kodin ja koulun yhteistyötä tarkastelevat tutkimukset (ks. muun muassa Vincent, 1996; Vincent & Tomlinson, 1997) ovat tuoneet ilmi, että vanhemmat sijoitetaan kuitenkin usein marginaaliin, tukijoiksi ja lisäresursseiksi kodin ja koulun yhteistyössä. Vanhempien vastauksissa osallistuminen esimerkiksi koulun toimintakulttuurin kehittämiseen kaventuu vanhempien osallistumiseen koulun yhteisiin tapahtumiin ja informaation vastaanottajiksi:

"Järjestämällä oppilaille luokan yhteisiä tapahtumia koulupäivän ulkopuolella sekä koulun yhteisiä tapahtumia kuten diskoja."

"Olen aktiivisesti järjestämässä vapaamuotoista yhteistä toimintaa luokan lasten ja aikuisten ja opettajan välille. "

"Olen osallistunut vanhempaintoimikunnan järjestämiin tapahtumiin koulussa (edistävät koulun ja kotien yhteistyötä). "

"Osallistumalla erilaisiin tapahtumiin, vanhempainiltoihin ja muihin esim, avointen ovien -päivään."

"Haluaisin, että vanhemmat ja koulu tekisi aitoa yhteistyötä eikä yhteistyö olisi ainoastaan Wilma-viestejä."

Tässä ideaalissa tulkitsen vanhempien vastauksissa esiin tulleen "halun olla aktiivisesti mukana" koulun toimintakulttuurissa ja sen kehittämisessä, tuovan esiin edellä mainittua kumppanuusajattelun retoriikan ja käytännön ristiriitaa. Tämän vanhempien vastauksissa korostuneen "halun olla aktiivisesti mukana" myötä kodin ja koulun erilliset kasvatustuotot hämärtyvät ja kietoutuvat yhteen. Vanhemmat tuovat vastauksissaan esiin haluaan astua rajan yli "koulun tontille" osallistumalla muun muassa opetuksen järjestämiseen, oppikirjojen valitsemiseen, toimintamallien kehittämiseen sekä vaatimalla avoimempaa, toimivampaa ja useammin tapahtuvaa informaatiota koulun ja lapsen asioista:

"[...] järjestämässä opetusta, valitsemassa oppikirjoja, ehdottamassa ja toteuttamassa retkiä ja ilmiöoppimiseen liittyviä asioita[...]"

"Kannustan opettajia käyttämään erilaisia opetusmetodeja ja työvälineitä oppilaiden kanssa. Olen myös osallistunut oppitunneille joskus ja opettanut jopa tanssia musiikkiluokkalaisille."

"Yhteistyö opettajan ja koulun vanhenpainyhdistyksen kanssa mm. ilmiöviikkojen ohjelman, tapahtumiin osallistumisen ja retkille osallistumisen/mahdollistamisen muodossa."

"Nyt on vain yksi vartin keskustelu syksyllä opettajan kanssa. Muuten ollaan Wilman varassa ja on opettajasta kiinni, miten paljon hän infoaa. Käytännössä ollaan täysin pimennossa siitä, mitä koulussa tehdään missäkin oppiaineessa. Keväällä ei ole minkäänlaista opettajan tapaamista. Miksi ei? Haluaisin todellakin tietää enemmän, mitä koulussa tehdään, miten lapsella menee siellä, miten osaa toimia sosiaalisen kehityksen kannalta, osaako käyttäytyä, onko kavereita varmasti jne. Näistä on vain lapsen laimea kertomus, yleensä "en muista". Miksei koulu panosta infoamiseen?"

"Haluan, että koulun ja kodinvälinen yhteys toimii ja perustuu molemminpuoleiseen avoimuuteen ja rehellisyyteen, toivon asianmukaista tietoa sähköpostitse ja wilmassa, mahdollisuutta osallistua vanhempainiltoihin[...]"

"Enempi avoimuutta koulun ja kodin välillä. Vanhempainilloissa käytetään usein aikaa turhaa, kerrotaan koulun historia tms. asioita millä ei ole oppilaan kannalta mitään merkitystä. Enempi keskustelevia vanhempainiltoja"

Aineistosta esiin nostamieni aineistoesimerkkien kautta tulkitSEN, että koulut haluavat osallistaa vanhempia koulun toimintaan niillä tavoin kuin ne tuntuvat asettuvan linjaan ja palvelevat koulun agendaa. Näiden rajojen yli menevää vanhempien halua osallistua koulun toimintakulttuurin kehittämiseen esimerkiksi osallistumalla oppikirjojen valitsemiseen tai esittelemällä uudenlaisia toimintamalleja ja -metodeja, tulkitSEN vanhempien vastauksissa ikään kuin 'todelliseksi' osallistumiseksi. Tämän "todellisen osallistumisen" myötä vanhemmat tavallaan pääsisivät neuvottelemaan siitä, minkälaisia tulevaisuuden kansalaisia halutaan kasvattaa ja millä keinoin. Vanhempien vastauksissa korostui, että tämänkaltaisen 'todellisena' näyttäytyvä osallisuus näyttäisi olevan hyvin marginaalista, miltei mahdotonta ja sen onnistumisen tulkitSEN olevan riippuvainen yksittäisen opettajan suhtautumisesta tämänkaltaisen kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen:

"kommunikaatio koulun ja kodin välillä on todella tärkeää ja lapseni opettaja onkin tässä erittäin hyvä. Rehtorin kanssa me monet luokan vanhemmat emme ole olleet välttämättä samoilla linjoilla kaikista hänen vetämistään hankkeista ym. eli toivoisin enemmän mahdollisuutta vaikuttaa lapsen koulun käytäntöön, sekä parantaa koulun ja kodin välistä kommunikaatioita (lähinnä viestintää)."

"Haluaisin olla paljon enemmän kuin mihin koulu antaa tilaa. Opettaja ei selvästi halua, että vanhemmat ovat läsnä koulun arjessa. Minusta on huono asia, että yksittäinen opettaja voi päättää tästä eikä koululla ole yhteistä linjaa. Toisilla saman koulun luokilla vanhemmat voivat osallistua enemmän."

Mielenkiintoista on, että tässä ideaalissa vanhemmille tarjoutuu mahdollisuus olla aktiivisesti osallistuvia vanhempia, mutta vain koulun määrittelemillä tavoin. Vanhempien halu osallistua ”todellisesti” koulutoimintakulttuuriin ja sen kehittämiseen tulkitsemalla rakentavan vanhemmuuden konstruktiona, jota ei ole mahdollista saavuttaa. Tulkitsemalla sen eräänlaiseksi ideaaliseksi vanhemmuudeksi, jossa vanhemmat näyttäytyvät tasavertaisilta kasvattajilta koulun ammattikasvattajien kanssa. Tässä vanhemmuuden ideaalissa vanhemmat ovat kasvatuksellisia asiantuntijoita yhdessä opettajien kanssa myös pedagogisessa ulottuvuudessa. Tämänkaltaisen vanhemmuus näyttäisi edellyttävän, että koulu ikään kuin tunnustaa vanhempien merkityksen kasvatuksellisinä asiantuntijoina, eikä sijoita vanhempia marginaaliin tai ”passiivisiksi” informaation vastaanottajaksi:

”[...] Jotkut opettajat sietävät aktiivisia vanhempia, toisille lapsensa tunteva, aktiivinen vanhempi on täysi punainen vaate, joka uhkaa opettajan ammatti-identiteettiä ja itsetuntoa [...]”

”Haluaisin todella olla kaikella tavalla, mutta opettajat eivät ole kiinnostuneita vanhemmista tai varsinkaan heidän mielipiteistään.”

Vincentin (2000, s. 26–27) mukaan koulujen käytännöissä rakentuva ’hyvä vanhemmuus’ ei ole sukupuolineutraalia vaan useat eri näkökulmista tuotetut vanhempien osallisuutta tarkastelevat kansainväliset tutkimukset osoittavat, että äidit ottavat ja heidän myös oletetaan ottavan pääasiallisen vastuun kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja lapsen koulumenestyksestä huolehtimisesta. Tässä ideaalissa mahdollistuvan aktiivisesti osallistuvan vanhemmuuden tulkitsemalla kiinnittyvän vahvasti Vincentin esiin tuomaan kodin ja koulun sukupuolituneeseen luonteeseen, jossa äidit määrittyvät ensisijaisesti niiksi vanhemmiksi, joiden oletetaan ja jotka usein myös ottavat päävastuun lapsen koulun käynnistä ja koulumenestyksestä huolehtimisesta. Tämän tutkielman aineistossa tulkitsemalla äidit tekijöiksi, jotka osallistuvat aktiivisesti koulun toimintaan ja jotka haluaisivatkin osallistua aktiivisesti myös koulun toimintakulttuurin kehittämiseen.

7.5 Yhteenveto

Lähdin tarkastelemaan aineistoani mukaan kaksitoista asetettavaa tutkimuskysymystä, joiden avulla pyrin pääsemään kiinni niihin tapoihin ja käytäntöihin, joiden kautta vanhemmat vastauksissaan kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta rakentavat ja minkälaisia jännitteitä näissä ideaaleissa oli nostettavissa esiin. Kasvatuskumppanuuden rinnalla tarkastelin minkälaisia vanhemmuuksia näissä ideaaleissa näyttäisi vanhemmille mahdollistuvan. Vastauksena tutkielmani tutkimuskysymyksiin olen koonnut alla olevaan taulukkoon 1 aineistostani esiin nostamani kasvatuskumppanuuden ideaalit, ideaaleissa löytämäni jännitteet sekä niissä vanhemmille mahdolliset vanhemmuudet.

Taulukko 1 Vanhempien vastauksissaan rakentamat kasvatuskumppanuudet, niissä esiintyvät jännitteet ja ideaaleissa vanhemmille mahdollistuvat vanhemmuudet.

Kasvatuskumppanuuden ideaalit	Ideaalisissa esiin nousseet jännitteet	Ideaalisissa tarjoutuvat ja mahdolliset vanhemmuudet
Kasvatuskumppanuutta tasavertaisina	<ul style="list-style-type: none"> • kumppanuuden epätasavertaiset valtasuhteet • hyvinvoinnin edistämisen turvallisuuskysymyksenä • yhteisen hyvän edistäminen • näennäinen yhteisöllisyys 	<ul style="list-style-type: none"> • Vanhemmuus näennäisen yhteisön jäsenenä: samankaltaisuus ja yhteisen hyvän edistäminen <p>"yhteiskunnallinen äitiys"</p>
Kasvatuskumppanuutta luottamuksena	<ul style="list-style-type: none"> • koulun yhteiskunnallisen agendan hyväksyminen annettuna ja luottamus kouluinstituiutioon • koulun agendan haastaminen ja sen rajojen yli toimiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • omaksuva ja luottava vanhemmuus • haastava ja luottamusta särkevä vanhemmuus <p>"äiti perheen ikkunana yhteiskunnallisiin suhteisiin"</p>
Kasvatuskumppanuutta vapaaehtoisena	<ul style="list-style-type: none"> • osallistuminen pakotettuna • osallistuminen mahdollisuutena 	<ul style="list-style-type: none"> • vanhemmuus koulusta erillisenä • sensitiivinen vanhemmuus oikein olemissena • "tsempparivanhemmuus" <p>"sensitiiviset isät"</p>
Kasvatuskumppanuutta osallisuutena	<ul style="list-style-type: none"> • osallistumisena koulun määrittämällä ja hyväksymällä tavalla • "todellinen" osallistuminen koulun toimintaa haastamassa 	<ul style="list-style-type: none"> • aktiivinen ja osallistuva vanhemmuus • "todellisesti" osallistuva vanhemmuus ei saavutettavana vanhemmuuden ideaalina <p>"äidit tekijöinä"</p>

Kasvatuskumppanuuden ideaalit

Vanhempien vastauksista tunnistamieni kasvatuskumppanuuteen kietoutuneiden tasavertaisuuden, luottamuksen, vapaaehtoisuuden ja osallisuuden elementit voidaan paikantaa osaksi uudenlaisesta projektivetoisesta hyvinvointivaltiota kumpuavaa kumppanuusajatusta (ks. Rantala & Sulkunen, 2006). Koulun ja kodin kontekstissa tämänkaltaisen kumppanuus näyttäytyy ideaalilta yhteistyömuodolta, jossa vanhemmat Kekkosen (2012) mukaan nähdään tasavertaisina kasvattajina ja jossa kodin ja koulun vuorovaikutus nähdään pohjautuvan kumppaneiden keskinäiseen luottamukseen ja vapaaehtoisuuteen. Koulu ja koti tuodaan ikään kuin samalle viivalle, jonka myötä halutaan korostaa, että koulu tunnistaa vanhempien asiantuntijuuden ja että koulu toimii yhteisymmärryksessä vanhempien kanssa lapsen edun mukaisesti. Tämänkaltaisessa kasvatuskumppanuudessa voidaan kuitenkin nähdä olevan läsnä myös vallan ja hallinnan ulottuvuudet. Kumppanuuden hallintaa korostavasta näkökulmasta (ks. mm. Vincent, 1996; Vincent, 2000; Vincent & Tomlinson, 1997) käsin tarkasteltuna koti ja koulu eivät näyttäydy tasavertaisina kumppaneina, sillä opettajien koulutuksen tuoma asiantuntijuus ja heidän sijoittuminen kouluinstituution sisälle lisää heidän valtaansa suhteessa vanhempiin.

Tätä kasvatuskumppanuuteen kietoutuvaa valta-asetelmien epätasapainoa vanhemmat haastoivat kaikissa vastauksissaan rakentamissaan ideaaleissa. Kasvatuskumppanuutta tasavertaisina -ideaalissa vanhemmat haastoivat vanhempien ja ammattikasvattajien valtasuhteita nimeämällä kasvatuskumppanuuden osapuoliksi luokan muut vanhemmat. Luottamuksen ideaalissa tasavertaisuutta rakennettiin vanhempien ja ammattikasvattajien välillä toisaalta hyväksymällä koulu auktoriteettina ja toisaalta tasavertaisempaa asemaa suhteessa kouluinstituutioon pyrittiin saavuttamaan koulun virallisia kanavia pitkin kuten osallistumalla koulun johtokuntaan tai toimimalla vanhempaintoimikunnassa. Vapaaehtoisuuden ideaalissa puolestaan kodin ja koulun kasvatusvastuut nähtiin toisistaan erillisinä, jolloin kumppaneiden tasavertaisuus sijoittui kumppanuuden marginaaliin, kun taas osallistumisen ideaalissa kumppanuusajatuksen tasavertaisuusoletuksen jänniteisyyttä tehtiin näkyväksi vanhempien problematisoidessa sitä, miten, kuinka paljon ja millä ehdoin vanhempien on mahdollista osallistua lastensa koulunkäyntiin.

Tasavertaisuuden rinnalla vanhemmat merkityksellistivät vastauksissaan kumppaneiden välistä luottamusta. Vanhempien ja ammattikasvattajien välistä luottamusta voidaan Adamsin ja Christensonin (2000) mukaan luonnehtia ikään kuin sellaiseksi luottamuksen ilmapiiriksi, jossa luotetaan ja uskotaan kumppaneiden haluun ylläpitää ja edistää sellaista suhdetta, jonka avulla saavutetaan oppilaan tukemista edistävät positiiviset tavoit-

teet. Omassa aineistossani oli tulkittavissa, että vanhempien omaksuessa koulun yhteiskunnalliset tavoitteet ja päämäärät tämä näyttäytyi myös luottamuksen osoituksena kouluinstituutiota kohtaan. Vanhempien kuulumisen koulun johtokuntaan tai toimimisen vanhempaintoimikunnassa miellän eräänlaiseksi kaksiteräiseksi miekaksi. Toisaalta ymmärsin tällaisen virallisilla kanavilla toimimisen kasvattavan vanhempien luottamusta kouluun, sillä se tarjosi ikään kuin näköalapaikan koulun asioihin, mutta toisaalta näiden virallisten kanavien myötä vanhemmille avautui mahdollisuus myös tietynlaiselle koulun agendaan haastavalle vastapuheelle.

Tämänkaltaisen koulun agendan haastamisen tulkitsen myös eräänlaiseksi kumppaneiden luottamusta särkeväksi toiminnaksi. Miellän, että haastaessaan koulun agendaan vanhemmat samalla problematisoivat luottamustaan kouluinstituutiota kohtaan. Tämän vanhempien vastapuheen tulkitsen myös tekevän näkyväksi kasvatuskumppanuuden hallinnan retoriikkaa, joka kytkeytyy koulujen halukkuuteen osallistaa ja sitouttaa vanhemmat osaksi koulun yhteiskunnallista tehtävää. Vastaavanlaisen päätelmän tuovat myös Vincent ja Tomlinson (1997) esiin omassa kodin ja koulun suhdetta tarkastelevassa tutkimuksessaan, jossa ilmeni, että vanhemmat eivät ainoastaan omaksu koulun agendaan passiivisesti, vaan myös pyrkivät haastamaan ja neuvottelemaan siitä. Tämänkaltaista haastamista ja neuvottelemista tapahtuu esimerkiksi silloin kun vanhemmat tuovat esiin omia koulun agendan kanssa kilpailevia, ristiriitaisia ja jopa vastakkaisia näkemyksiä.

Omassa aineistossani luottamusta merkityksellistettiin myös osana verkostoitumista toisten vanhempien kanssa. Verkostoituminen koulun toisten vanhempien kanssa nähtiin keinoksi edistää yhteistä hyvää toisin sanoen lasten kouluhyvinvointia ja -viihtyvyyttä. Tämänkaltaisen vanhempien välinen verkostoituminen ja yhteisöllisyyden rakentaminen yhteisen hyvän edistämiseksi voidaan tulkita projektiyhteiskunnallisessa hengessä myös eräänlaiseksi turvallisuuskysymykseksi, jossa yhteisen hyvän edistäminen edellyttää valvontaa, jota suorittaa ”me kaikki” toisin sanoen yhteisön jäsenet eli tässä kontekstissa koulun vanhemmat (vrt. Rantala & Sulkunen, 2006). Vanhempien keskinäinen verkostoituminen mahdollisti myös vanhempien keskinäisten lasten toimintaa koskevien pelisääntöjen luomisen. Tulkitsen nämä tämänkaltaiset arjensopimukset myös eräänlaisiksi mekanismeiksi, joiden avulla yritetään ottaa haltuun yhteisöllisyyttä ja sitoa ja valjastaa vanhemmat toimimaan oikein yhteisen hyvän nimissä (vrt. Brunila, 2009). Aineistoni osoitti, että vanhempien yhteisöllisyys voidaan nähdä sekä voimavarana mutta myös keinona hallita vanhempien toimintaa.

Vanhempien keskinäisen yhteisöllisyyden ohella vanhemmat rakensivat osallisuuttaan myös suhteessa koulun vallitsevaan toimintakulttuuriin. Hallinnan näkökulmasta tarkasteltuna osallisuus voidaan ymmärtää eräänlaisena lähtöolettamuksena kumppanuudessa (ks. myös Vincent & Tomlinson, 1997). Näin ajateltuna kyse ei ole niinkään siitä haluavatko vanhemmat osallistua vaan enemmänkin siitä, kuinka paljon ja millä tavoin vanhempien tulee osallistua yhteisteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Osallisuuden viitekehyksessä vanhemmat toisaalta hämärsivät kodin ja koulun kasvatusvastuita tuodessaan ilmi haluaan osallistua koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Toisaalta vanhemmat tekivät vastauksissaan vahvasti eroa kodin kasvatusvastuun ja koulun pedagogisen vastuun välille, problematisoidessaan osallisuuttaan suhteessa kumppanuuden vapaaehtoisuuteen.

Vuoden 2014 perusopetussuunnitelman perusteissa vanhemmat nähdään osana koulun toimintakulttuuria ja myös sen kehittäjinä. Omassa aineistossani vanhempien vastauksissa toimintakulttuurin kehittäminen kaventui vanhempien osallistumiseen koulun yhteisiin tapahtumiin ja informaation vastaanottajiksi. Esittelemäni tulos on yhteneväinen aikaisempien kodin ja koulun yhteistyötä tarkastelevien tutkimusten (ks. mm. Vincent, 1996; Vincent ja Tomlinson, 1997) kanssa, joiden mukaan kumppanien tasavertaisuutta korostavasta retoriikasta huolimatta vanhemmat sijoitetaan tässä kontekstissa usein marginaaliin tukijoiksi ja koulun lisäresursseiksi. Tämänkaltaisen osallistuminen kuitenkin myös haastettiin vanhempien vastauksissa tuomalla esiin halua olla aktiivisesti mukana kehittämässä koulun toimintakulttuuria. Tämän tulkitSEN myös tekevän näkyväksi juuri aikaisempien tutkimusten esiintuomia kumppanuuden retoriikan ja käytännön ristiriitoja kodin ja koulun kasvatuskumppanuudessa. Vanhempien vastauksissa käy ilmi halu olla mukana valitsemassa oppikirjoja ja halu olla vaikuttamassa opettajien käyttämiin opetusmenetelmiin ja -tapoihin sekä vaatimus avoimempaan informaatioon. Tämänlaisen vanhempien esiin tuoman halukkuuden osallistua koulun toimintakulttuurin kehittämiseen mielsin ilmentävän myös koulun auktoriteettiaseman haastamista. Tämänkaltaisen haastamisen myötä vanhemmat eivät ottaneet koulun yhteiskunnallista agendaa annettuna vaan halusivat omalla toiminnallaan myös neuvotella siitä.

Kasvatuskumppanuuden kontekstissa lapsen koulunkäynti asemoi vanhemmat koulun kumppaneiksi halusivat he sitä tai eivät. TulkitSEN, että näin ollen vapaaehtoisuus asetetaan ikään kuin alisteiseksi osallisuuden oletukselle. Vanhempien vastauksissaan rakentama vapaaehtoisuus näyttäytyy kodin ja koulun kumppanuudessa eräänlaisena pakkona mutta myös mahdollisuutena. Miellän tämänkaltaisen vapaaehtoisuuden Joki-

sen (2004) tulkinnan kaltaiseksi foucault'laisesta diskurssianalyysitraditiosta ammentavaksi lausumaksi, joka ikään kuin ohjaa implisiittisesti vanhempien toimintaa. Vanhempien vastauksissa koti ilmeni kehitysympäristönä, jossa huolehdittiin lasten tarpeiden täyttämisestä, rajojen asettamisesta ja käytöstapojen opettamisesta. Koulun velvollisuutena nähtiin puolestaan pedagogisesta kasvatuksesta huolehtiminen. Vanhemmat olivat ikään kuin pakotettuja osallistumaan sekä ottamaan vastuuta myös koulun kasvatustuoksi nähdystä pedagogisesta ulottuvuudesta, koska koulun ei nähty sitä tarpeeksi hyvin hoitavan. Toisaalta tulkiten, että silloin kuin vanhemmille heräsi huoli lapsensa koulunkäynnistä, vapaaehtoisuus näyttäytyi eräänlaisena mahdollisuutena aktivoida kodin ja koulun välinen kumppanuus tarpeen mukaan.

Projekti- ja verkostoyhteiskunnan hengessä kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden voidaan nähdä osaltaan toimivan eräänlaisena pyrkimyksenä sitouttaa vanhempia vastaamaan turvallisuuden ja hyvinvoinnin edellytyksistä muun muassa erilaisia yhteistyötä koskevia säännöksiä hyödyntämällä (vrt. Rantala & Sulkunen, 2006). Kodin ja koulun perusopetussuunnitelmassa kuvattu yhteistyökumppanuus voidaan ymmärtää kodin ja koulun välistä yhteistyötä ohjaavana säännöksenä, jonka tehtävänä on auttaa osapuolia tekemään lasten suotuisaa kehitystä tukevia kuten esimerkiksi lasten hyvinvointia ja turvallisuutta edistäviä ratkaisuja, tukea heitä niissä ja sitouttaa heitä vastaamaan tekemiensä ratkaisujen seurauksista (vrt. Rantala & Sulkunen, 2006, s. 11).

Sukupuolittunut vanhemmuus

Kuten useat aikaisemmat tutkimukset (ks. mm. Vincent 1996; Vincent ja Tomlinson, 1997) osoittavat koulujen asettamat velvollisuudet ja odotukset vanhemmille rakentavat oikeanlaista vanhemmuutta koulun näkökulmasta käsin. Vincentin (2000) mukaan tämänlainen vanhemmuus kiinnittyy myös kouluissa vallalla olevaan näkemykseen vastuullisista vanhemmista, jotka huolehtivat lastensa kotitehtävistä sekä hyvistä käytöstoista.

Omassa aineistossani vastuullinen vanhemmuus oli läsnä kaikissa vanhemmuuden konstruktioissa. Mielenkiintoista on, että vastuullinen vanhemmuus näyttäytyy ikään kuin itsestään selvänä ja kaikille yhteisenä toimintana. Hyvä vanhemmuus on lapsen kehitystä tukevaa olemista, lasten tarpeiden täyttämistä, huolehtimista ja läsnäoloa eräänlaista ”tsempparivanhemmuutta”, jossa tämänkaltainen hyvä vanhempi on kuulolla, kuuntelee ja havainnoi. Hyvä vanhempi on viereltä seuraaja ja mahdollistaja, ja joka kuitenkin puuttuu peliin tarvittaessa, joko pakotettuna tai vapaaehtoisena.

Tämänkaltainen sensitiivistä vanhemmuutta heijasteleva ”tsempparivanhemmuus” voidaan paikantaa kehityspsykologisesti rakentuneeseen sensitiivisen äidin konstruktion (vrt. Vincent, 2000), jonka voidaan ensisijaisesti nähdä tuottavan hyviä ja järkeviä kansalaisia sekä näin ollen myös oikeanlaisia koululaisia. Näin ollen tämänkaltaisesta sensitiivisestä vanhemmuudesta tulee myös ikään kuin oikein olemisen edellytys. Mielenkiintoista on, että tämänkaltainen vanhemmuus näyttäisi olevan mahdollinen myös suurimmalle osalle tämän aineiston muodostavaan kysymykseen vastanneille itsensä miehiksi nimenneille vanhemmille. Tulkitsen tässä ideaalissa rakentuneen sensitiivisen vanhemmuuden konstruktion ammentavan jaetun vanhemmuuden eetoksesta (ks. mm. Vuori, 2002; Yesilova, 2009) sekä heijastelevan Huttusen (2001) uudenlaisen hoivaistyön konstruktion kanssa.

Aineistostani esiin nostamani vanhempien välisen yhteisöllisyyden tulkitsen vastuullisen vanhemmuuden lisäksi yhdenlaiseksi oikeanlaista vanhemmuutta ohjaavaksi konstruktioksi. Jallinojan (2006) mukaan yhteisöllisyyden voima, jolla edistetään yhteistä hyvää ja vastustetaan ikään kuin individualistista ”pahaa”, kiinnittyy usein näennäisiin yhteisöihin. Näennäisissä yhteisöissä ei kuitenkaan ole juuri tilaa toisin tekemiselle tai eriäville näkemyksille, jolloin samankaltaisuudesta voidaan nähdä tulevan edellytys yhteisöön kuulumisesta. Näin ollen vanhempien keskinäisestä verkostoitumisesta ja yhteisen hyvän edistämisestä tulee myös vaade oikeanlaiselle vanhemmuudelle. Tämänkaltaisen vanhemmuuden näen heijastavan modernin ajan ”yhteiskunnallista äitiyttä” (ks. Nätkin, 1997; Vuori, 2002), jossa pidetään omien lapsien lisäksi huolta myös toisten lapsista. Kun yhteisöllisyydestä tulee hyvän vanhemmuuden edellytys ja oikein olemisen tapa, tulkitsen, että tässä vanhemmuuden konstruktiossa on tietyllä tavalla myös kyse moraalisen oikein olemisen levittämisestä, jota Nätkin (1997) luonnehtii sivistyneistön ”yhteiskunnallisen äitiyden” pragmaattiseksi tehtäväksi.

”Yhteiskunnallisen äitiyden” lisäksi vanhemmille mahdollistui ideaaleissa vanhemmuuksia, jotka edellyttivät koulun agendan hyväksymistä ja luottamusta kouluinstituutioon sekä aktiivista osallistumista koulun toimintaan koulun hyväksi näkemällä tavalla. Vanhemmuus on jotain, jota toteutetaan ikään kuin ”koulu edellä”. Hyvä vanhempi tukee koulun tehtävää ja luottaa koulun kykyyn sen hoitamisessa. Näin ollen koulua tukevasta toiminnasta tulee myös edellytys hyvälle vanhemmuudelle. Kumppanuusajatukselta tarkasteltuna vanhempien aktiivinen osallistuminen toimii uudenlaisena hallintamekanis-

mina (vrt. Rantala & Julkunen, 2006), jossa vanhemmat sitoutetaan erilaisilla näennäisillä kumppanuussopimuksilla toteuttamaan haluttuja toimia toisin sanoen tuottamaan ”oikeanlaisia” tulevaisuuden kansalaisia.

Toisaalta vanhemmat myös haastoivat vastauksissaan koulun agendan omaksumista ja koulun määrittelemää oikeanlaista osallistumista. Tämänkaltaisen vastapuhe teki myös toisenlaiset vanhemmuudet kasvatuskumppanuuden ideaaleissa vanhemmille mahdollisiksi. Vanhempien haastaessa koulun agendaa tulkitsen, että vanhemmille mahdollistui vanhemmuuksia, joissa korostuivat vanhempien ”todellinen” osallistuminen ja eräänlainen sosiopoliittinen tietämys. Toisaalta tämänkaltaisten ”haastavien vanhemmuuksien” tunnustaminen koulukontekstissa näyttäisi edellyttävän koulun virallisilla kanavilla toimimista. Toisaalta vanhempien ”todellinen” osallistuminen koulun toimintakulttuurin kehittämiseen rakentaa vanhemmuuden konstruktia, jota on ikään kuin mahdotonta saavuttaa tai ainakin se on tarjolla vain hyvin harvoille vanhemmille.

Kodin ja koulun suhteen sukupuolittunut luonne avaa mielenkiintoisen tarkastelun äidin asemoimiseen kasvatustutkimusten keskeiseksi hahmoksi ja ensisijaiseksi hoivajaksi (ks. mm. Vuori, 2002; Yesilova, 2009; Nätkin, 1997). Vuoren (2002) ja Yesilovan (2009) mukaan kehityopsykologisesta näkökulmasta lähestyen äiti ja lapsi muodostavat eräänlaisen symbioosin, jossa äidin ja lapsen suhde on ensisijainen ja pohjautuu äidin luonnolliseen taipumukseen hoivata. Isä toimii ikään kuin perheen ikkunana yhteiskuntaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Kodin ja koulun kumppanuuden kontekstissa äitien, kuten aikaisemmat tutkimukset (ks. mm. Vincent, 2000; Vincent ja Tomlinson; 1997) tuovat esiin, äitien oletetaan ottavan ensisijaisen vastuun lapsen koulunkäynnistä huolehtimisesta. Näkisin, että äidin sijoittaminen kasvatustutkimuksissa keskeisimmäksi hahmoksi ja oletamus äitien päävastuussa lasten koulunkäynnissä, vahvistavat osaltaan naisiin kohdistuvia konventionaalisia näkemyksiä naisista hoivajina. Tässä aineistoissa rakentunut ”todellisesti” osallistuva vanhemmuus näyttäisi olevan mahdollinen etenkin äideille ja tulkitsen äidit tekijöiksi, jotka osallistumalla koulun toimintakulttuurin kehittämiseen haastavat tämän konventionaalisen näkemyksen äideistä hoivajina ja tekevät äideistä myös kodin ja koulun kumppanuuden kontekstissa yhteiskunnallisia vaikuttajia.

Kaikissa vanhempien vastauksissaan neuvottelemisessa ideaaleissa tuli mahdolliseksi vanhemmuuden identiteettejä, jotka ovat tulkittavissa Hallia (1999) lainaten eräänlaisiksi ”liikkuviksi juhliksi”. Tämänkaltaiset identiteetit voidaan ymmärtää joustaviksi, monimuotoisiksi ja muuttuviksi. Tulkitsen vanhempien rakentamissa kasvatuskumppanuuden ide-

aaleissa mahdollistuvat vanhemmuuden joukoksi identiteettejä, jotka eivät muodosta jostakin "eheää" minää, vaan ne ovat osa jatkuvasti liikkeessä olevaa identiteettiä, jota ohjaa nämä keskenään jännitteiset tai jopa vastakkaiset identiteetit. Vanhemmuudessa on siksi aina myös kyse "joksikin tulemisesta" eikä vain "jonakin olemisena". (vrt. Hall, 1999.) Miellän myös, että vanhempien vastauksissaan rakentamissa kasvatuskumppanuuden ideaaleissa ja niissä mahdollistuvissa vanhemmuuden identiteeteissä, on kyse aina myös jostakin erottautumisesta. Skeggsin (1997) mukaan tällaisen disidentifikaation edellytyksenä on tarjolla olevien identiteettien tunnistaminen, vastustaminen ja haastaminen. Miellän tämän niin, että vanhempien toimiessa koulun käytännöissä ja haastamalla niitä, he myös samalla tulevat haastaneeksi ja vastustaneeksi tietyssä diskurssissa mahdollistuvia identiteettejä. Tämän haastamisen myötä vanhemmille avautuu toisin tekemisen tila, joissa samalla myös tulevat mahdollisiksi erilaiset vanhemmuuden identiteetit.

8 Mitä tulikaan tehdyksi

Tämän tutkielman tarkoituksena on osaltaan liittyä kodin ja koulun yhteistyöstä käytävään keskusteluun, jossa käydään neuvotteluja niin kasvatustavasta kuin myös jäsenetään ja uudelleen järjestetään kodin ja koulun suhteita. Yhteiskunnassamme on valtava määrä erilaisia terveyden, toiminta- ja työkykyisyyteen ja täysivaltaiseen kansalaisuuteen tähtääviä kasvatuksellisia toimintoja, joihin lapsia ja vanhempia pyritään sitoutamaan yhä useammin erilaisten sopimusten avulla. Näiden näennäisten kumppanuussopimusten päämääränä voidaan ymmärtää olevan niin sitouttaa, aktivoida ja valtaistaa kuin myös ohjata palvelun saajien toisin sanoen lasten ja vanhempien toimintaa.

Kodin ja koulun kasvatuskumppanuus voidaan ymmärtää yhdenlaisena kasvatuksellisenä toimintona, jonka luonnehditaan perustuvan vapaaehtoisuudelle, sitoutuneisuudelle, neuvottelemiselle ja luottamukselle. Nämä edellä mainitut ”peruselementit” joutuvat kuitenkin koetukselle silloin, jos yhteisymmärrystä ja luottamusta tavoitellaan pakottavien keinoin. Aikakausi, jolloin kodin ja koulun suhteita sekä vanhempien asemoitumista suhteessa kouluun uudelleen järjestellään kumppanuuden näkökulmasta, avaa mielenkiintoisen tarkastelun siitä, miten kumppanuusajattelun tasavertaisuuden, luottamuksen, vapaaehtoisuuden ja osallisuuden ulottuvuudet näyttäisivät kodin ja koulun yhteistyötä, mutta myös vanhemmuutta ohjaavan.

Liityn tähän keskusteluun kahden tutkimuskysymyksen avulla, joita lähestyin diskursiivisen analyysimenetelmän elementtejä hyödyntäen. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on nojautunut ajatukselle todellisuuden diskursiivisesta muotoutumisesta. Foucault’laista teoretisointia hyödyntävät tulkinnat kielestä ja diskursseista, ei vaan todellisuutta kuvaavina vaan myös sitä tuottavina, historiallisina ja valtaa ilmentävinä, on ollut tutkielmalleni keskeistä. Diskursiivisia otteita hyödyntävän aineiston analyysin avulla pyrin pääsemään kiinni niihin tapoihin ja käytäntöihin, joissa vanhemmat kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta rakentavat ja nostamaan esiin ideaaleihin liittyviä mahdollisia jännitteitä. Kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden rinnalla tarkastelin, minkälaisia vanhemmuuksia näissä ideaaleissa vanhemmille mahdollistuu. Tutkimusaineistoni koostui yhdestä Vanhempien 2018 Barometrin avoimesta kysymyksestä, jonka tulkitsin eräänlaiseksi strukturoiduksi verkkolomakehaastatteluksi.

Lähdin tarkastelemaan aineistoani kumppanien tasavertaisuutta korostavasta näkökulmasta käsin. Kodin ja koulun yhteistyössä kasvatuskumppanuus kuvataan usein ideaa-

liksi yhteistyöksi, jossa kodin ja koulun kasvatustuotut tukevat toinen toistaan. Kasvatuskumppanuuden tasavertaisuutta korostavassa eetoksessa koti ja koulu toimivat yhteisessä ymmärryksessä lapsen suotuisan kasvun ja kehityksen edistämiseksi. Kasvatuskumppanuus näyttäytyy keinona vanhempien oman lapsen tuntemuksen ja opettajan professionaalisen asiantuntijuuden yhteen saattamiseksi. Kasvatuskumppanuuden tasavertaisuutta korostava retoriikka saa todella uskomaan, että vanhempien näkemyksillä on väliä.

Analyysia tehdessäni aineistostani alkoi kuitenkin pian myös nousta esiin kasvatuskumppanuuden hallintaa korostavaa retoriikkaa, jossa korostui vanhempien ja opettajien epätasavertaiset valtasuhteet ja koulun halukkuus osallistaa vanhempia lasten koulunkäyntiin koulun oikeiksi määrittelemän tavoin. Olen tuonut tutkielmassani esille, kuinka kasvatuskumppanuutta tuottavissa diskursiivisissa käytänteissä, joissa vanhemmat nimetään lastensa pääasiallisiksi kasvattajiksi, jätetään huomioimatta opettajien asemoituminen kouluinstituutioon ja koulutuksellisen asiantuntijuuden mukanaan tuoman vallan suhteessa vanhempiin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kodin ja koulun kasvatuskumppanuus voidaan mieltää myös hallinnan välineeksi, jonka avulla ylläpidetään opettajien valtaa suhteessa vanhempiin. Kasvatuskumppanuus näyttäytyy keinoksi valjastaa vanhemmat tukemaan ja sitoutumaan koulun yhteiskunnallisen tehtävän saavuttamiseen toisin sanoen tietynlaisten yhteiskunnan tarpeita täyttävien tulevaisuuden kansalaisten tuottamiseen.

Vanhempien keskinäisen verkostoitumisen, yhteisöllisyyden, yhteisen hyvän edistämisen ja koulunkäyntiin osallistumisen miellän tavoitteiksi, joiden tulkitsen kumppanuuden retoriikassa kantavan positiivista sanomaa. Vanhempien keskinäisen yhteisöllisyyden edistäminen on kirjattu vuoden 2014 perusopetussuunnitelmaan ja kuten Jallinoja (2006) toteaa, yhteisöllisyys voidaan mieltää ”pahan” individualismin vastavoimaksi ja yhteisen hyvän edistäjäksi. Olen tuonut esiin, kuinka yhteisen hyvän tavoittelun voidaan toisaalta nähdä edellyttävän myös tietyllä tavalla toimimista, jolloin yhteisöistä voidaan tulkita tulevan näennäisiä yhteisöjä, joissa toisin tekemiselle tai erilaisille ajatuksille ei juurikaan näyttäisi olevan tilaa. Samalla vanhempien rakentama yhteisöllisyys yhteisen hyvän nimissä voidaan ymmärtää myös eräänlaiseksi paikalliseksi turvallisuusstrategiaksi, jollaisiksi Sulkunen (2006) useita projektivetoisen hyvinvointiyhteiskunnan hyvinvoinnin edistämistoimia luonnehtii. Yhteisöön kuuluvista ”meistä kaikista” tulee ikään kuin yhteisön toimintaa kontrolloiva valvova silmä, jolloin samanlaisuudesta tulee edellytys yhteisöön

liittymisestä ja yhteisöllisyydestä yhteisen hyvän edistämiseksi eräänlainen vaade oikeanlaiselle vanhemmuudelle. Herää auttamatta kysymys siitä, mitä jos syystä tai toisesta ei näitä vaateita pysty täyttämään.

Aikaisemmat tutkimukset (ks. mm. Vincent & Warren, 2000) osoittavat, että kasvatuskumppanuuden retorinen eetos on yleensä hyvin erilaista kuin kasvatuskumppanuus käytännössä. Kasvatuskumppanuutta käsittelevissä puheissa korostuvat vanhempien toimijuus, aktiivisuus ja dynaamisuus, mutta käytännössä vanhemmat kuitenkin usein sijoitetaan passiiviseksi yleisöksi, informaation vastaanottajiksi, tapahtumiin osallistujiksi ja epäviralliseen koulutoimintaan vapaaehtoisesti osallistuviksi tukijoiksi. Tutkielmani tulokset ovat yhteneväiset näiden aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Vastauksissa vanhemmat korostivat lasten tukemista, tsemppaamista ja kannustamista ja toivat esiin osallistumistaan erilaisiin koulun järjestämiin tai siellä järjestettäviin tapahtumiin.

Mielenkiintoista on, että näkemys vanhemmista kumppaneina ja tasavertaisina kasvattajina jättää kuitenkin huomioimatta vanhempien niin kouluinstituution itseensä kuin myös lapsen koulunkäyntiin osallistumisen ja tukemisen. Kuten olen tässä tutkielmassa tuonut esiin, vanhemmat toteuttavat tätä tukemista kasvatuskumppanuudessa ottamalla aktiivisesti osaa niihin toimintoihin ja käytäntöihin, joita koulu itse pitää hyvänä. Toisaalta vanhemmat myös haastavat koulun agendaa tuomalla esiin omia koulun kanssa rinnakkaisia, kilpailevia ja ristiriitaisia näkemyksiä ja problematisoivat kumppanuuteen kytkeytyvää osallisuuden olettamusta, jonka myötä vanhempien oletetaan lähtökohtaisesti haluavan osallistua lastensa koulutyöhön. Näin tarkasteltuna osallisuus ei näyttäydy vapaaehtoisena, koska se on kumppanuuteen sisäänkirjoitettu lähtöoletus. Toisaalta toin esiin, että tähän lähtöoletukseen sisältyy myös tietynlaisia rajoituksia, jolloin on mielenkiintoista pohtia, minkälainen on se osallisuus, joka vanhemmille on kodin ja koulun kasvatuskumppanuudessa mahdollista.

Tässä tutkielmassa toin esiin, että osa vanhemmista eivät halua osallistua tai ainakaan lisätä osallistumistaan lastensa koulunkäyntiin. Toisaalta olen esittänyt, että osa vanhemmista haluaisi osallistua kouluarkeen kokonaisvaltaisemmin ja osallistua myös koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Tämänkaltaisen osallistumisen tulkitSEN kuitenkin olevan marginaalissa ja osittain jopa mahdotonta. Samalla vanhemmat vastauksissaan asettuvat yhtenäiseen linjaan monen aikaisemman tutkimustuloksen kanssa, joissa tuodaan ilmi, että vanhempien osallisuus koulussa ei toteudu, mutta samanaikaisesti tulkitSEN vanhempien asettavan kyseenalaiseksi kumppanuuteen kietoutuvan lähtökohtaisen olettamuksen osallisuudesta.

Olen tässä tutkielmassa tarkastellut vanhemmuutta kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden rinnalla. Olen esittänyt, että vanhemmuus, kuten kodin ja koulun yhteistyö, voidaan mieltää historiallisesti rakentuneeksi oman aikansa tuotteeksi, joka saa oman erityisen merkityksensä aina siinä ajassa ja paikassa, jossa sitä tuotetaan. Näin ollen se, mitä vanhemmuuden ymmärretään nyt olevan, on aina myös haastettavissa ja muutettavissa. 1950-luvulla hyvä vanhemmuus rakentui kehityspsykologisesta sensitiivisen äidin konstruktiosta käsin, mutta nykyisin vanhemmuus mielletään eräänlaiseksi koulutukselliseksi prosessiksi, jossa vanhemmuutta ei eletä, vaan sitä työstetään jatkuvasti. Vanhemmuudesta on tullut jotain sellaista, jota voidaan jatkuvasti parantaa ja kehittää.

Kodin ja koulun yhteistyössä hyvä vanhempi kuvataan usein sukupuolineutraalisti vastuullisena aikuisena, joka valvoo lapsensa kotitehtävien tekoa ja edellyttää hyvää käytöstä. Hyvä vanhempi myös tukee avoimesti koulun toimintakulttuuria. Tämänkaltaisen hyvän vanhemman konstruktiossa ei vanhemmille jää tilaa keskustella koulun päämääristä ja koulutuksesta opettajan kanssa. Sukupuolineutraalista puheesta huolimatta useat aikaisemmat koulun ja kodin yhteistyötä tarkastelevat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että kodin ja koulun yhteistyö on hyvin sukupuolittunutta ja että äidit ottavat ja heidän myös oletetaan ottavan pääasiallinen vastuu kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja lapsen koulumenestyksestä huolehtimisesta. Kodin ja koulun yhteistyön sukupuolittunut luonne oli läsnä myös tämän tutkielman aineistossa, jossa suurin osa kysymykseen vastanneista vanhemmista nimesivät itsensä naiseksi. Näin ollen koulun tuottama hyvä vanhemmuus näyttäisi kuitenkin siis kiinnittyvän yhä edelleen tähän kehityspsykologiasta ammentavaan sensitiivisen äidin konstruktion, jossa hyvä äiti vastaa kaikkiin lapsensa tarpeisiin. Tämänkaltaisen äidin nähdään myös tuottavan hyviä ja järkeviä tulevaisuuden kansalaisia ja näin ollen myös hyviä oppilaita.

Mielenkiintoista kuitenkin on, että tässä tutkielmassa tämänkaltaisen sensitiivisen äidin konstruktion oli mahdollista suurimmalle osalle kysymykseen vastanneista itsensä miehiksi nimenneille vanhemmille. Tässä tutkielmassa esiin tuomani tulokset näyttäisivät haastavan tämänkaltaisen kasvatopsykologisesta näkökulmasta tuotetun sensitiivisen äidin konstruktion ja aikaisemmat tutkimustulokset siitä, että juuri äidit ovat ne esisijaiset hoivaajat ja vahvistavan käsitystä uudenaikaisesta hoivaisän normista – sensitiivisistä isä-hahmoista.

En pystynyt tässä tutkielmassa hyödyntämään barometrin tuottaman aineiston rikkautta kokonaisuudessaan ja ehdotankin lopuksi jatkotutkimuksen aiheita. Kodin ja koulun yhteistyötä ei ole suomalaisessa kontekstissa juurikaan tarkasteltu kriittisemmästä näkökulmasta lähestyen ja sen soveltaminen kodin ja koulun yhteistyöhön voisi tuoda esiin vähemmälle tarkastelulle jääneitä näkökulmia esiin. Näkökulma, joka rajautui tämän tutkielman ulkopuolelle, mutta joka olisi tärkeä jatkotutkimuksen kohde on miten, vanhempien erilaiset sosioekonomiset taustat näyttäisivät ohjaavan vanhempien osallisuuden rakentumista kodin ja koulun kasvatuskumppanuudessa. Yhtä tärkeää olisi myös tarkastella miten opettajien sosiopoliittinen tietämys ja perheiden moninaisuuden tunnistaminen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta näyttäisi kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta ohjaavan.

Kuten johdannossa toin esiin, ei vanhemmuus tai kasvatuskumppanuus ole ollut vain tutkimuskohteena vaan myös osa elettyä elämääni kolmen lapsen äitinä. Samalla tämä on ollut mielenkiintoinen matka siihen, kuinka vanhemmuutta toteutetaan erilaisten ohjaavien ”voimien” kuten politiikan, kulttuuristen odotusten ja sosiaalisten käytäntöjen ristämissä ja minkälainen on se kasvatuskumppanuuden ideaali, jota itse rakennan. Tämän tutkielman teko on mahdollistanut pysähtymisen ja askeleen taaksepäin ottamisen sekä auttanut nostamaan esiin vanhemmuuden ja kasvatuskumppanuuden monimuotoisuuden ja kompleksisuuden. On mielenkiintoista, kuinka asioiden moniulotteisuuden ja kompleksisuuden esiin tuominen on avannut myös itselle toisin tekemisen mahdollisuuden.

Lähteet

- Aarnio, K., Kylmä, J., Solantaus, T. & Rotkirch A. (2018) *Sateenkaariperheiden vanhemmat. Kokemuksia lasten hyvinvoinnista, perhesuhteista ja tuen saannista*. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos. Julkaisusarja D63.
- Adams, K.S. & Christenson, S.L. (2000). Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.
- Ahonen, S. (2008). 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Teoksessa R. Meriläinen (toim.), *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. (s. 11–21). OKKA. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö. Vuosikirja.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1995). *The normal chaos of love. Das ganz normale Chaos der Liebe*. (M. Ritter & J. Wiebel käänt.). Cambridge: Polity Press.
- Berg, K. (2008). *Äitiys kulttuurisina odotuksina*. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos. Julkaisusarja D48.
- Brunila, K. (2009) *Parasta ennen: tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 222.
- Brunila, K. (2011) Kasvatus ja koulutus projektimarkkinoilla. *Kasvatus*, 42(3), 222–231.
- Brunila, K. & Ikävalko, E. (2011). Vallan tunnistaminen siihen laumautumatta: näkökulmia diskursiivis-dekonstruktiviseen lukutapaan. *Politiikka*, 54(4), 285–300.
- Brunila, K. & Rossi, L.M. (2018) Identity Politics, the Ethos of Vulnerability, and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(3), 287–298
- Böök, M.-L. (2001). *Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteissa*. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research. Tutkimuksia 182.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Eerola, P. (2015). *Responsible Fatherhood. A Narrative Approach*. University of Jyväskylä. Department of Education. Research 520.
- Elinkeinoelämän keskusliitto EK. (2013). *Miehet ja naiset työelämässä 2013*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK. Viitattu 18.2.2019
https://ek.fi/wp-content/uploads/naisetmiehet_maaliskuu2013.pdf
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. (2. edition). New York: Routledge.
- Epstein, D., Hewitt, R., Leonard, D., Mauthner, M. & Watkins, C. (2003). Avoiding the issue: homophobia, school policies and identities in secondary schools. Teoksessa C. Vincent (toim.) *Social Justice, Education and Identity*. (s. 120–136). London: RoutledgeFalmer.

- Eydal, G.B. & Rostgaard, T. (2015). Introduction. Teoksessa G.B. Eydal & T. Rostgaard (toim.), *Fatherhood in the Nordic Welfare States*. (s. 1–20). Bristol: Policy Press.
- Fairclough, N. (2001). The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (toim.) *Discourse as Data. A guide for analysis*. (s.229–266). London: Sage.
- Flich, J. (1989). *Family obligations and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Haataja, A. & Nyberg, A. (2006). Diverging paths? The dual earner – dual carer model in Finland and Sweden in the 1990s. Teoksessa A-L. Ellingsæter & L. Arnlaug, (toim.), *Politicizing Parenthood in Scandinavia. Gender relations in welfare states*. (s. 217–240). Bristol: Policy Press.
- Haataja, A., Airio, I., Saarikallio-Torp, M. & Valaste, M. (2016). *Laulu 573 566 perheestä: lapsiperheet ja perhepolitiikka 2000-luvulla*. Kela. Teemakirja 15.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. (lisäpainos). (M. Lehtonen & J. Herkman käänt. ja toim.), Tampere: Vastapaino.
- Hayes, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Helén, I. (1997). *Äidin elämän politiikka. Naissukupuolisuus, valta ja itsesuhde Suomessa 1880-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hobson, B. & Morgan, D. (2002). Introduction. Teoksessa B. Hobson (toim.), *Making men into fathers: men, masculinities, and the social politics of fatherhood*. (s. 1–22). Cambridge: University Press.
- Hoikkala, T. (1997). Isä, poika ja auto jälkiviisauden vuossa. Teoksessa J.P. Roos & A. Rotkirch (toim.), *Vanhemmat ja lapset*. (s.123–158). Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. (1993). *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, J. (2001). *Isänä olemisen uudet suunnat. Hoiva-isiä, etäi-isiä [i.e. etä-isiä] ja ero-isiä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jallinoja, R. (2006). *Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämästä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. (2015). Kouluvalinnat kykyjen mukaan? – Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus*, 46(1), 19–35.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006) *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta - Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 63.
- Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena - varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tutkimuksia 72.
- Kontula, O. (2018). *Perhebarometri 2018. 2020-luvun perhepolitiikka*. Väestöliitto. Väestötutkimuslaitos. Katsauksia E52.

- Lammi-Taskula, J. (2008) Doing fatherhood: understanding the gendered use of parental leave in Finland. (Report). *Fathering*, 6(2), 133–148.
- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. (2014). Isät, työ ja perhe. Teoksessa P. Eerola & J. Mykkänen (toim.), *Isän kokemus*. (s. 75–90). Helsinki: Gaudeamus
- Lammi-Tasku, J. & Salmi, M. (2015). Policy goals and obstacles for fathers' parental leave in Finland. Teoksessa G.B. Eydal & T. Rostgaard (toim.), *Fatherhood in the Nordic Welfare States*. (s. 303–324). Bristol: Policy Press.
- Lammi-Taskula, J. & Takala, P. (2009). Finland negotiating tripartite compromises. Teoksessa S.B. Kamerman & P. Moss (toim.), *The politics of parental leave policies*. (s. 87–102). Bristol: Policy Press.
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 205.
- Lastensuojelulaki. (13.4.2007/417). Viitattu 20.2.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19.
- Miettinen, A. & Rotkirch, A. (2012). *Yhteistä aikaa etsimässä. Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla*. Väestöliitto. Väestöliitontutkimuslaitos. Katsauksia E 42.
- Nätkin, R. (1997). *Kamppailu suomalaisesta äitiydestä: maternalismi, väestöpolitiikka ja naisten kertomukset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paechter, C. (2003). Masculinities, femininities and physical education. Bodily practices as reified markers of community membership. Teoksessa C. Vincent (toim.) *Social Justice, Education and Identity*. (s. 137–152). London: RoutledgeFalmer.
- Parker, I. (2015). *Psychology After Discourse Analysis. Concepts, methods, critique*. London: Routledge
- Phoenix, A. & Woollett, A. (1991). Motherhood: social construction, politics and psychology. Teoksessa A. Phoenix, A. Woollett & E. Lloyd (toim.) *Motherhood. Meanings, Practices and Ideologies*. (s. 13–27). London: Sage.
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628) Viitattu 26.2.2019
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3>
- POPS. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 26.2.2019.
https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 26.2.2019
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Rantala, K. (2008). Opettajuuden muutos. Teoksessa R. Meriläinen (toim.), *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. (s. 22–31s). OKKA. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö. Vuosikirja.
- Rantala, K. & Sulkunen, P. (2006). *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantalaiho, M. (2008). Pohjoismaisen isyyspolitiikan isäkuva. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.), *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. (s. 202–229). Helsinki: Gaudeamus.
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 346.
- Ronkainen, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ronkainen, S. (2004). Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa M. Liljeström (toim.), *Feministinen tietäminen. Keskusteluja metodologiasta*. (s. 44–69). Tampere: Vastapaino.
- Rotkirch, A. (2000). Pirstoutunut vanhemmuus. Teoksessa T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.), *2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta*. (s. 186–200). Helsinki: Gaudeamus.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: becoming respectable*. London: Sage.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2013). *Lapsi- ja perhepolitiikka Suomessa*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Esitteitä 9.
- Suomen Vanhempainliitto. Viitattu 25.3.2019
<https://vanhempainliitto.fi>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2017). *Perheet 2017*. Helsinki: Tilastokeskus. Vuosikatsaus. Viitattu 25.2.2019
http://www.stat.fi/til/perh/2017/02/perh_2017_02_2018-12-05_tie_001_fi.html
- Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. (2015). Kasvokkaisesta vuorovakutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa T. Aaltonen, J. Ruusuvuori, J. & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 264–271). Tampere: Vastapaino.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: power and participation*. London: Falmer Press.
- Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.
- Vincent, C. & Tomlinson, S. (1997). Home-School Relationship: 'the swarming of disciplinary mechanisms'? *British Educational Research Journal*, 23(3), 361–377.

- Vincent, C. & Warren, S. (2000). Education for motherhood? Teoksessa C. Vincent (toim.) *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. (s. 67–86). Buckingham: Open University Press.
- Vuori, J. (2002). *Äidit, isät ja ammattilaiset*. (2. painos). Tampere: Tampere University Press.
- Vuori, J. (2003). Äitiyden ainekset. (2. painos). Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. (s. 39–63). Helsinki: Gaudeamus.
- Wynes, M. G. (1997). Parental responsibilities, social policy and maintenance of boundaries. *Sociological Review*, 45(2), 304–324.
- Yesilova, K. (2009). *Ydinperheen politiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ylikännö, M., Pääkkönen H. & Hakovirta, M. (2015). Time use of Finnish fathers – do institutions matter? Teoksessa G.B. Eydal & T. Rostgaard (eds.), *Fatherhood in the Nordic Welfare States*. (s.103–120). Bristol: Policy Press.